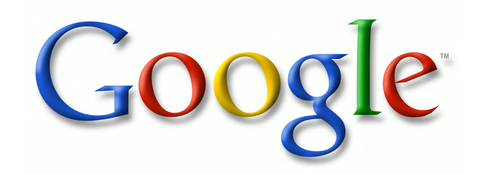
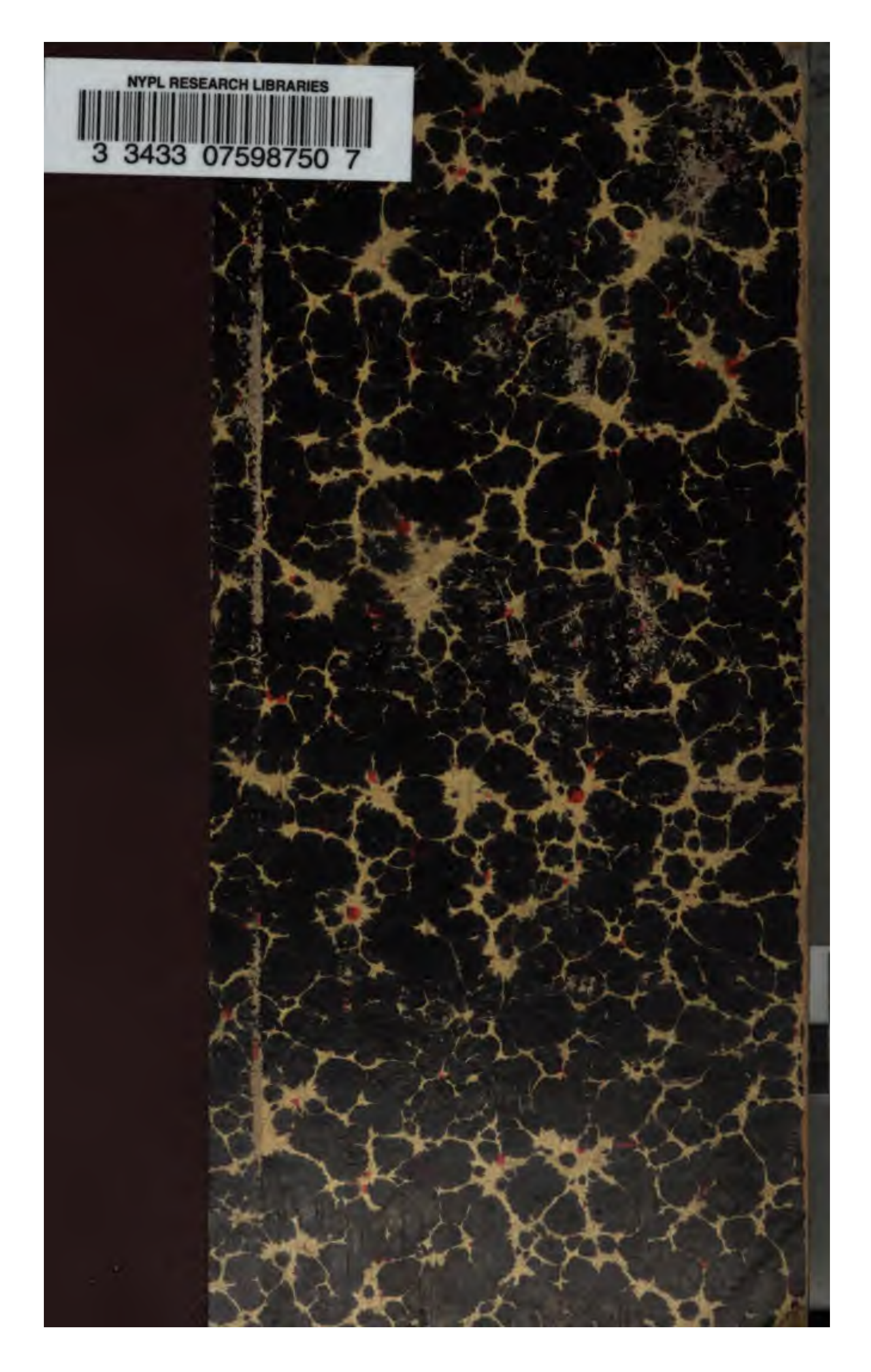

Google

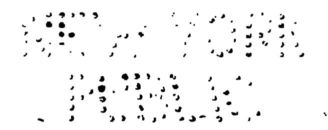

NYPL RESEARCH LIBRARIES
3 3433 07598750 7

REVUE

PÉDAGOGIQUE

Premier semestre 1880

(Nos 1 à 6



N

REVUE
PÉDAGOGIQUE

PUBLIÉE SOUS LES AUSPICES
ET AVEC LA COLLABORATION DE MEMBRES DE L'INSTITUT, PROFESSEURS
ET INSPECTEURS DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC,
DIRECTEURS D'ÉCOLES NORMALES ET INSTITUTEURS LIBRES

DIRECTEUR

M. Hippolyte COCHERIS
Inspecteur général de l'Instruction publique

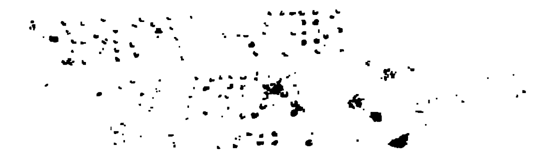
TROISIÈME ANNÉE

Premier semestre 1880



PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

1880



REVUE PÉDAGOGIQUE

LETTRES SUR LA PÉDAGOGIE

RÉSUMÉ DU COURS DE L'HOTEL DE VILLE

(Mairie du 3e arrondissement)

LETTRE SECONDE

A Monsieur le Dr A. Riant, professeur d'hygiène à l'école normale des instituteurs de la Seine.

Cher docteur,

A coup sûr, ce n'est pas vous, qui par le livre et la parole prêchez avec conviction et talent ce qu'une femme d'esprit et de cœur ne craignait pas d'appeler la *Religion de la santé*, ce n'est pas vous qui élèverez la moindre objection contre le plan et les tendances de mon enseignement pédagogique, lorsque, adaptant le cadre tracé par M. Herbert Spencer à l'œuvre de l'éducateur, je place l'*hygiène* au premier rang des connaissances que le maître doit posséder et qu'il doit transmettre à ses élèves.

J'aurais pu, tout aussi bien, invoquer la grande autorité de l'illustre Horace Mann, qui, réclamant pour toute créature humaine, au nom de la démocratie, le bienfait d'une éducation commune, expliquait sa pensée dans des termes identiques à ceux du philosophe anglais : « J'entends par là une éducation qui enseigne à tout individu *les grandes lois de l'hygiène*, qui lui apprenne les devoirs d'un chef de famille, qui lui donne toutes les notions nécessaires au citoyen pour le mettre à même de remplir fidèlement et en

conscience les devoirs qui incombent à un membre du souverain. » *(De l'importance de l'éducation dans une république.)*

Plus récemment encore, la pédagogie américaine insistait pour la reconnaissance et l'adoption de ce principe. Un des continuateurs les plus dévoués de la grande œuvre d'Horace Mann, M. Philbrick, dans son rapport sur les écoles de Boston 1873-74, le défend avec vigueur :

« La sage maxime d'Emerson : *La première condition, la condition indispensable pour résusir dans la vie est d'être un bon animal,* doit être acceptée comme un principe fondamental dans la science de l'éducation. Les organes physiques sont les instruments que l'esprit emploie dans ses diverses opérations, et c'est de la bonne constitution de ces organes que dépend en grande partie l'efficacité de l'action mentale. Nous considérons avec raison une bonne santé et le développement des facultés physiques comme la base de tout système d'éducation. » (Cité par M. Buisson, *Rapport sur l'Exposition de Philadelphie,* p. 445.)

Si la vie est brusquement interrompue par une mort prématurée, il est par trop évident que la carrière de l'éducation se trouve du même coup fermée. Mais si elle est seulement affaiblie, diminuée, rendue moins utile par la maladie, la souffrance ou la mauvaise santé, est-il moins évident qu'il y a là une atteinte grave portée aux facultés intellectuelles et morales de l'homme, un obstacle à l'accomplissement de ses devoirs, à son bonheur, à la réalisation de sa vie complète, un dommage individuel et par suite une perte sociale?

On ne fait pas trop de difficultés pour admettre ces vérités en théorie ; mais on n'a pas encore suffisamment pensé

et c'est pourtant là l'essentiel, à leur donner leur place légitime dans la pratique journalière de l'enseignement. Une preuve suffira : les notions élémentaires d'hygiène ne font pas nécessairement partie du bagage de connaissances exigé des aspirants au brevet de capacité; elles sont reléguées dans les *matières facultatives*. (Loi du 15 mars 1850, art. 23. — Arrêté du 3 juillet 1866, art. 16.)

Et cependant il y a déjà bon nombre d'années qu'à Paris, sur l'initiative d'un de vos illustres confrères, Orfila, une réforme excellente de tous points avait été introduite dans l'enseignement. Le document mérite d'être connu, médité et pris pour modèle : c'est le Règlement pour l'enseignement hygiénique dans les écoles municipales, 16 avril 1836 :

« Le Comité central de la Ville de Paris, considérant que, jusqu'à présent, il n'a été fait dans les écoles municipales, aucun enseignement spécialement consacré à l'hygiène, et qu'il importe que cette lacune soit comblée, *non moins dans l'intérêt national que dans l'intérêt individuel ;*

» Considérant qu'un tel enseignement, en même temps qu'il a pour objet la conservation de l'existence et de la santé, tend à démontrer aux élèves, autant que leur âge le comporte, l'importance physiologique et morale d'une vie régulière et des soins physiques qu'ils doivent prendre d'eux-mêmes, et que, sous tous ces rapports, *il se rattache essentiellement à l'instruction morale et religieuse ;*

» Arrête :

» *Article premier.* — Il sera fait, dans toutes les écoles municipales, un enseignement spécial de préceptes d'hygiène.

» *Art. 2.* — Cet enseignement aura lieu une fois par semaine, et plus souvent si le besoin de la classe le réclame,

dans la première demi-heure de l'heure consacrée à l'instruction morale et religieuse...

» *Art. 4.*—Ces préceptes d'hygiène seront, au moins une fois par semaine, donnés en lecture courante, dictés en leçons d'écriture et appris par cœur...

» *Art. 6.*—M. le préfet de la Seine est invité à ordonner que le présent règlement soit rendu applicable aux écoles communales de filles. » ORFILA (1). »

La république de 1848 avait senti la nécessité de reprendre cette tradition. Le projet de loi de M. Carnot était formel sur ce point :

« *Art. 10.* — L'instruction élémentaire pour les garçons comprend *nécessairement*..... les notions élémentaires d'hygiène.....

» *Art. 24.* — L'instruction élémentaire pour les filles comprend *nécessairement*..... les notions élémentaires d'hygiène. »

Mais ce projet fut retiré par le gouvernement issu du 10 décembre, qui du moins, par le décret du 24 mars 1851, inscrivit, dans le programme des écoles normales primaires, « des instructions élémentaires sur l'hygiène » (art. 1er).

Ce n'est qu'en 1872 qu'un arrêté ministériel du 6 mai établit cet enseignement dans les lycées (six leçons !). Attendrons-nous longtemps encore son introduction dans l'instruction primaire ?

Oui, si le progrès suit la lenteur ordinaire. Il a fallu quinze ans pour que la gymnastique, enseignée dans les

---

(1) GRÉARD, *L'Enseignement primaire à Paris et dans le département de la Seine, de 1867 à 1877*, p. 169.

lycées (décret du 13 mai 1854), pénétrât dans les collèges et les écoles primaires (décret du 3 février 1869) !

Non, certes, si l'on réfléchit que la santé est la principale richesse des enfants du peuple, le nerf de l'industrie et de la guerre.

Hâtons donc de tous nos efforts une réforme indispensable. On s'étonna un jour de voir que des enfants français pouvaient sortir d'une école publique sans y avoir rien appris de l'histoire et de la géographie de la France; et aussitôt, sans délai, cet enseignement fut compris dans les matières obligatoires. (Loi du 10 avril 1869, art. 16.) Il faut maintenant qu'on s'étonne non moins profondément que la science de la santé n'ait pas dans l'instruction la même importance que la santé elle-même dans la vie tout entière ; et la loi, interprète de l'opinion publique, ne tardera pas à exiger que personne ne quitte les bancs de la plus modeste école sans avoir été initié à la connaissance des plus importantes lois de l'hygiène, celles dont la violation est impitoyablement punie.

Ne nous faisons pas illusion, l'opinion publique a encore bien besoin d'être énergiquement réveillée sur cette question capitale. Dans un spirituel préambule à son intéressant chapitre de l'éducation physique, M. Herbert Spencer s'est amusé à tracer un piquant tableau des soins que nous prenons pour élever le mieux possible les petits des autres créatures, et de notre insouciance à savoir comment il faut élever nos propres enfants :

« A la table du squire, après que les dames se sont retirées, aussi bien qu'à l'auberge de la ville un jour de foire, et au cabaret du village le dimanche, le sujet qui, après la

question politique du jour, excite généralement l'intérêt, c'est l'élevage des animaux. Quand on revient d'une partie de chasse, pendant qu'on regagne à cheval sa maison, la manière d'améliorer la race chevaline, et les croisements, et les commentaires sur les courses défrayent ordinairement la conversation; une journée de chasse à tir dans les marais ne s'achève pas sans qu'on ait traité de l'art de dresser les chiens. Deux fermiers qui reviennent à travers champs de l'office du dimanche, passent volontiers des remarques sur le sermon aux remarques sur le temps, les récoltes et les bestiaux, et de là la discussion glisse aux différentes espèces de fourrages et à leurs qualités nutritives. Hodge et Gilles, par leurs observations comparées sur leurs porcheries respectives, montrent qu'ils ont donné leur attention aux pourceaux de leurs maîtres, et qu'ils savent les effets produits sur eux par tel ou tel procédé d'engraissement.....

« Mais qui, dans les conversations d'après-dîner et dans les causeries de même nature, a jamais entendu dire un mot de l'élevage des enfants? Quand le gentilhomme campagnard a fait sa visite aux écuries, et inspecté lui-même le régime qu'on fait suivre à ses chevaux; quand il a donné un coup d'œil à ses bestiaux et fait ses recommandations à leur sujet, combien de fois arrive-t-il qu'il monte dans la chambre des enfants, qu'il examine les aliments qu'on leur donne, se fasse rendre compte de leurs heures de repas, et veille à ce que l'aération de leur appartement soit suffisante?... Oh! je laisse tout cela aux femmes! nous répondra-t-il probablement. »

Il n'est pas de contraste plus risible, mais en même temps il n'en est pas de plus désastreux. Car il y a des lois de la vie établies par la nature, et la nature veille avec une

sévérité inexorable à exiger le respect de ses lois; elle est impitoyable pour qui les viole par ignorance ou par mépris; plus dure que la justice humaine, elle a inscrit à chaque page de son code pénal la peine de mort, soit immédiate, soit à courte échéance, et en attendant, la douleur, la maladie, l'impuissance et la tristesse.

Quel service plus réel et plus durable peut-on rendre aux hommes que de leur apprendre, dès le début de leur existence, ce qu'il leur importe à tant de titres de connaître? Une éducation vraiment rationnelle ne doit pasfaillir à ce devoir.

Notre corps est assurément une merveille d'organisation simple et savante. Mais quelle fragile merveille! que de causes de désordre, d'affaiblissement et de ruine autour de nous, et, ce qui est plus grave, en nous-mêmes! Nous sommes, pour ainsi dire, assiégés de tous côtés par d'innombrables ennemis, qui ne nous accordent ni trêve ni repos, et qui sont déjà maîtres d'une partie de la forteresse. La vie est-elle autre chose que la lutte contre les agents naturels de la décomposition? Le plus souvent, notre plus redoutable ennemi est nous-même. Sans parler des ignorances, des passions, des excès qui justifient ce mot profond d'un ancien, *l'homme ne meurt pas, il se tue*, n'est-il pas vrai à la lettre, pour nous borner à un exemple saillant, que notre propre respiration nous crée les plus sérieux dangers par la viciation de l'air?

Et ce danger n'est pas immédiatement sensible, il grandit d'instant en instant sans que rien le trahisse visiblement. Pour s'en rendre parfaitement compte, il a fallu attendre jusqu'à la fin du XVIII[e] siècle, où le créateur de la chimie, l'immortel Lavoisier, a doté le genre humain de

nouveaux moyens d'analyse, de nouvelles garanties de sécurité.

Voici quelques chiffres que j'extrais de vos leçons d'hygiène, cher docteur, et que je recommande à nos instituteurs et à nos institutrices comme données pratiques de problèmes d'arithmétique et d'exercices de calcul, indépendamment de leur valeur hygiénique :

« Les altérations de l'air par la respiration consistent en une diminution d'oxygène, 90 litres par heure ; une augmentation d'acide carbonique, 12 à 20 litres par heure ; une augmentation de vapeur d'eau qui peut aller jusqu'à saturer l'espace. C'est alors que l'eau ruisselle sur les murs. Enfin cette vapeur d'eau entraîne des matières organiques, sous forme de miasmes qui se putréfient rapidement (p. 145).

» En tenant compte de toutes les causes de viciation de l'air confiné, on arrive à reconnaître qu'il faut à l'homme vivant dans l'intérieur de sa demeure, 10 mètres cubes d'air par heure, ou 240 mètres cubes d'air pur par 24 heures, pour éloigner tout danger de malaise ou de maladie.

» Donc une chambre où l'on reste 8 heures, environ le temps du sommeil, dans un espace complètement fermé, devrait avoir une capacité de 80 mètres cubes ; et en supposant, ce qui est le cas le plus fréquent, que la pièce n'eût que 2m,50 d'élévation, elle devrait avoir près de 6 mètres en long et en large (p. 149). »

Que de fois il arrive que dans le local convenable pour une seule personne s'entasse toute une famille ! alors la propreté y est difficilement maintenue par l'encombrement même, par la préparation des aliments, et la maladie ne tarde pas à y créer une nouvelle source de miasmes. C'est un déplorable cercle vicieux qui, à la longue, étiole, appauvrit et déprave même une population.

Il n'y a qu'un remède : la diffusion des principes de l'hygiène, la connaissance des lois physiologiques. Tout le reste est impuissant. Placez un enfant dans ce milieu empoisonné, il dépérit à vue d'œil ; l'appétit, le sommeil diminuent de jour en jour, le sang devient de plus en plus impropre à entretenir la vie, et à mesure que le danger s'aggrave, la force de résistance du patient diminue. Et la pauvre mère ignorante redouble ses soins meurtriers ; elle n'a garde de renouveler l'air, de faire entrer la lumière et la chaleur vivifiantes. La fenêtre est hermétiquement fermée, et les rideaux tirés, pour qu'au fond de l'alcôve le cher malade soit au mieux. Désolée par les progrès rapides du mal, elle invoque le ciel avec ferveur, elle fait brûler des cierges, elle récite son chapelet. Qu'elle est touchante dans son désespoir profond et dans sa naïve confiance ! mais, tranchons le mot, qu'elle est absurde ! Eh ! bonne mère, laissez là vos cierges et votre chapelet, et ouvrez bien grand la fenêtre, car votre fils se meurt faute d'air.

Comment voulez-vous que le ciel exauce une prière qui, en réalité, devrait se traduire en ces termes dérisoires : Mon Dieu, par mon ignorance, je m'insurge contre les lois que vous avez établies ; suspendez, je vous en prie, en ma faveur l'exécution de vos propres lois. Chaque jour, je fais mourir mon enfant ; de grâce, sauvez-le !

Après tout, le vrai coupable, c'est nous, éducateurs, qui perdons un temps précieux à enseigner gravement des connaissances accessoires et secondaires, qu'il est urgent de faire descendre à leur rang pour laisser la place d'honneur aux notions essentielles à la vie physique, aussi bien qu'à la vie intellectuelle et morale. Comme ils préparent à

la société des générations saines de corps et d'esprit, ces grammairiens qui « *négligent la pensée et la parole, pour fixer sur l'écriture des mots presque toute l'attention de leurs élèves!* » (Le P. Girard.) Nous en sommes restés beaucoup trop au fameux programme du *Bourgeois gentilhomme*, qui ne tient à étudier ni la morale, ni la physique, parce que l'une l'empêcherait de se mettre à son aise en colère, et parce qu'il y a dans l'autre trop de tintamarre et de brouillamini; il n'a qu'un désir, il n'éprouve qu'un besoin :

Apprenez-moi l'orthographe!

Eh! sans doute, apprenons l'orthographe; mais n'en faisons pas la maîtresse du logis, ce n'est qu'une servante. Ne lui abandonnons pas l'éducation de nos enfants : elle n'est pas à la hauteur de la tâche. Elle gaspille les précieuses années d'école dans des exercices arides et stériles, dans de subtiles distinctions, dans de fastidieuses analyses de mots, alors qu'il faudrait faire provision d'idées justes, de notions exactes, sur nous-mêmes et sur notre rôle en ce monde. Puisque nos élèves auront bientôt à prendre leur poste dans le combat de la vie, armons-les en conséquence. Ne nous contentons pas de les prémunir contre les pièges que leur tendent nos règles bizarres du participe passé, de *même* ou de *quelque;* avertissons-les des dangers bien autrement sérieux dans lesquels les jetterait infailliblement l'ignorance des lois de la nature, de leur propre organisation, des prescriptions de l'hygiène.

Qu'ils sachent bien que nous vivons encore plus par les poumons que par l'estomac; que nous avons plus besoin d'air que de nourriture: car de jour, de nuit, pendant la veille, pendant le sommeil, sans aucune interruption, il nous faut respirer, sous peine de mort. Toutes les cinq ou

six heures, nous éprouvons le besoin de manger; c'est quinze à seize fois par minute que nous sommes forcés de distendre nos poumons pour y introduire l'air. En vingt-quatre heures, il ne passe pas moins de sept à huit mètres cubes d'air dans les poumons d'un homme, et l'enfant, dont la respiration est beaucoup plus active, en consomme encore davantage.

Et cet air, dont nous avons un besoin si impérieux, si inexorable, il faut qu'il soit aussi pur que possible. Or cette pureté est menacée par bien des causes qui agissent sans bruit. Il importe de démasquer les batteries de ces ennemis invisibles qui conspirent notre perte, d'autant plus qu'il ne nous viendrait pas tout d'abord à l'idée de nous méfier de nos amis et de nos auxiliaires. J'ai déjà parlé de notre meilleur ami, de nous-même; j'ai parlé aussi de la famille. La lampe qui nous éclaire, qui nous réunit autour du foyer domestique, qui permet la saine et fortifiante lecture de la veillée ou le travail industrieux de la mère; le feu qui nous réchauffe, qui sert à préparer nos aliments; les vêtements qui conservent la chaleur naturelle; les fleurs qui embellissent le modeste logis, tout cela, c'est une cause incessante de dangers sérieux, si la science ne veille à nos côtés pour nous avertir et nous défendre: car la lampe et le feu s'alimentent aux dépens de l'oxygène qui nous est nécessaire et produisent en échange des gaz délétères. Cette jolie flamme bleue qui s'élève au-dessus du charbon allumé du fourneau mérite particulièrement d'être dénoncée comme un de nos plus terribles ennemis : c'est l'oxyde de carbone, poison violent qui, à la dose d'un centième, fait périr en deux minutes un oiseau; et la braise, si fort employée dans les ménages, est de tous les combustibles celui qui en produit le plus facile-

ment. Et cette charmante rose, qui se douterait que son parfum peut devenir un poison dangereux? Rien n'est plus exact, cependant, et plus important à connaître par conséquent. En effet, les fleurs, nos auxiliaires pendant le jour, puisqu'elles fabriquent de l'oxygène, nous font concurrence la nuit, absorbent le même gaz que nous, et comme nous exhalent de l'acide carbonique. Il est donc imprudent de dormir dans une chambre où se trouvent des fleurs : on n'en est pas toujours quitte pour une simple migraine ; il y a des exemples d'accidents autrement sérieux.

L'hygiène n'est pas moins utile à consulter sur la question des vêtements. Enseignons-la aux jeunes filles qui, jalouses de la guêpe à la fine taille, se mettent à la torture, compriment les organes les plus essentiels du corps, les poumons, le cœur, l'estomac, gênent leurs fonctions, et risquent de détruire ainsi ou de compromettre la santé dont elles ont tant besoin pour les épreuves que la vie leur réserve. Apprenons aux jeunes mères « la folie qu'il y a à vêtir les enfants légèrement. Quel est le père qui, arrivé comme il l'est à sa croissance, n'ayant d'autre besoin physiologique que le remplacement quotidien des tissus, et perdant la chaleur beaucoup moins vite que son enfant, croirait salutaire d'aller jambes nues, bras nus et cou nu? Cependant cette contribution corporelle, devant laquelle il reculerait pour son propre compte, il l'impose à de petites créatures, beaucoup moins en état que lui de la supporter, ou, s'il ne l'impose pas lui-même, il la leur voit imposer par d'autres sans protestation ! Qu'il se souvienne que chaque once de substance nutritive inutilement dépensée pour le maintien de la température du corps, est autant d'enlevé

à la nutrition d'où sort le développement corporel, et que, lors même qu'on échappe aux rhumes, aux congestions ou à d'autres maladies, une croissance moindre ou une structure moins parfaite en est le résultat. »

M. H. Spencer, à qui j'emprunte cette citation, a tout à fait raison de s'élever contre une mode déraisonnable et cruelle. Mais il est complètement dans le faux, quand il la flétrit comme une des « folies inventées par les Français ». La folie, j'accepte le mot, est précisément originaire de la Grande-Bretagne (1).

L'alimentation n'a pas moins à gagner à la lumière de l'hygiène. Que d'erreurs, que de préjugés, là encore, il faudrait combattre, au grand profit de la santé et de la force, pour le bonheur des individus et pour la prospérité du pays ! Mais je ne veux toucher qu'un point qui intéresse au plus haut degré l'avenir de la France et son rôle dans le monde. C'est, dans l'hygiène de la première enfance, la question des nourrices.

Le D[r] Billaudeau, dans un bon livre d'hygiène populaire, a écrit sur ce douloureux sujet une belle page, dont il y aurait utilité à faire profiter nos futurs pères de famille, nos futures mères de famille. Je la recommande au patriotisme de notre personnel enseignant. S'il s'étonne, au premier abord, qu'à propos de pédagogie je l'entraîne

(1) Michelet l'attribue à Russell qui, en 1750, « inventa la mer, je veux dire, la mit à la mode ». Son ouvrage se résume en deux propositions : 1° Il faut boire l'eau de mer ; 2° *il faut vêtir très peu l'enfant.* « Le dernier conseil était bien hardi. Tenir l'enfant presque nu sous un climat humide et variable, c'était *se résigner d'avance à sacrifier les faibles.* Les forts survécurent, et la race, perpétuée par eux seuls, en fut d'autant mieux relevée. » *La Mer*, p. 352.

sur ce terrain, un peu de réflexion le convaincra qu'une éducation rationnelle a des exigences autrement vastes que l'insuffisant programme du brevet de capacité pour l'instruction primaire.

« Je n'hésite pas à affirmer que la moitié des enfants qui meurent en sevrage chez des nourrices mercenaires, meurent de faim. C'est affreux à dire, mais c'est réel.

» Ils meurent par insuffisance de nourriture. Cette insuffisance de nourriture résulte ou d'un calcul criminel ou d'une déplorable ignorance.

» On évalue généralement à un litre ou un litre et demi le lait que fournit en vingt-quatre heures une femme nourrice : c'est donc à peu près un litre de lait de vache ou de chèvre qu'on devrait donner chaque jour à l'enfant qui est en sevrage. Acheter de ses deniers une telle quantité de lait ! Toutes les nourrices ne poussent pas jusque-là le désintéressement. On en achètera ou la moitié, ou le quart, et l'on fera alors ce qu'on appelle des *coupages*.

» L'eau de gruau, l'eau d'orge ou l'eau naturelle entrent ordinairement pour la plus large part dans ces fades breuvages qu'on fait boire à ces pauvres enfants, et qui traversent leurs corps sans, pour ainsi dire, s'y arrêter, impuissants à les nourrir, propres tout au plus à étancher leur soif.

» Les coupages sont faits de telle manière que le lait n'y figure quelquefois que dans les proportions les plus minimes : un verre de lait pour un litre d'eau, ou, comme je l'ai constaté, une seule cuillerée de lait pour un verre de cette même eau.

» Avec un tel régime, l'enfant dépérit. Comment en serait-il autrement? Il maigrit, sa figure s'amincit et se couvre de rides, son ventre se ballonne, il boit énormément,

mais il rejette la plus grande partie de ses boissons, complètement dépourvues de principes assimilables.

» La nourrice s'émeut de cet état de choses. C'est alors qu'elle consulte, qui? L'homme de l'art? rarement. La sage-femme? quelquefois. La voisine? presque toujours. Et voilà ce que dit presque toujours la voisine du haut de sa science : « Ton enfant est échauffé, le lait que tu lui donnes est trop fort, il faut le couper. » Ces conseils s'harmonisent trop bien avec ses principes économiques pour qu'elle néglige de les suivre. Elle coupe donc de plus en plus le lait, et elle le coupera tellement qu'il ne sera bientôt plus que de l'eau à peine blanchie.

» Ces pauvres victimes de l'ignoranee ou de la cupidité ne tardent pas à succomber. Et combien eussent échappé à la mort, si elles avaient été confiées à des mains moins coupables ou moins inexpérimentées !

» Ces holocaustes d'enfants sont autant de petits assassinats qui passent inaperçus au milieu de nous, à l'ombre de la plus déplorable impunité....

» Mais le cri d'alarme est jeté, les lois violées de l'humanité demandent justice, et les plaintes delapatrie qui se dépeuple ont été enfin entendues. » (*Hygiènepopulaire*, p. 102.)

Mais si l'école primaire ne sert pas à déraciner ces absurdes préjugés ou à démasquer ces coupables manœuvres, en éclairant les générations nouvelles, elle perd bien gratuitement une partie notable de son utilité. L'occasion ne manque pas pour répandre simplement ces notions dans les écoles de filles. Le jeu de la poupie s'y prête à merveille.

L'instituteur qui aime vraiment ses élèves trouvera encore dans l'étude un peu approfondie de l'hygiène des profes-

sions le moyen de s'intéresser à leur avenir et de mériter leur durable reconnaissance. Ces enfants vont quitter l'école, et, pris aussitôt par les nécessités de la vie, entrer en apprentissage. Il faut, de concert avec la famille et avec le médecin, leur donner des conseils sur le choix d'une profession. Le travail manuel exerce en effet sur la santé une influence bien différente, suivant qu'il s'accomplit à l'air libre ou dans un air confiné, avec ou sans grand développement de forces musculaires, pendant un temps plus ou moins prolongé, selon qu'il exerce certains muscles, exige des positions pénibles ou des attitudes vicieuses, expose aux intempéries de l'air, aux variations de l'atmosphère ou à des émanations malsaines, des poussières dangereuses.

« Voilà assurément de grands dangers qui résultent du travail. Mais combien ils pourraient être diminués par la prévoyance et par l'observation des conseils de l'hygiène ! Un mémoire lu à l'Académie de Médecine prouve que ce ne sont pas les professions insalubres, mais les professions mal choisies, mal appropriées à la constitution du travailleur, qui font le plus grand nombre de victimes. Grâce à l'insouciance avec laquelle on choisit une profession, l'ouvrier à poitrine délicate prend sans hésiter un état qui l'expose à des variations brusques de température ou à l'action répétée de poussières irritantes ; l'ouvrier débile prend une profession manuelle qui exige un grand déploiement de forces.

» Le peintre et l'ouvrier qui manie le plomb n'observent pas les règles si importantes de la propreté, grâce auxquelles ils éviteraient le contact prolongé des poussières métalliques vénéneuses, et ils diminueraient de beaucoup l'absorption du poison. Beaucoup d'entre eux aggravent ces dangers par les excès alcooliques auxquels ils se livrent,

la plupart cédant à l'entraînement de l'exemple, quelques-uns sous l'empire d'un préjugé absurde trop répandu, qui représente l'alcool comme un préservatif de ces influences fâcheuses, tandis qu'il n'est qu'un danger de plus.

» L'instruction populaire, la vulgarisation des notions d'hygiène, en éclairant les hommes livrés aux travaux manuels, diminueront les chances de maladies qu'ils courent. »

Ces sages réflexions que j'emprunte à vos *Leçons d'hygiène*, cher docteur, me paraissent parfaitement tracer son devoir à l'instituteur. C'est, avant tout, à l'école primaire qu'appartient ce rôle de vulgarisation de notions indispensables à la masse de la population. Le médecin les enseignera à l'école normale, et les élèves, devenus instituteurs, iront comme autant de missionnaires, répandre dans toutes les communes de France ces connaissances absolument indispensables pour que la vie soit complète, pour qu'elle ne devienne pas, comme dit M. H. Spencer, « une infirmité et un fardeau au lieu d'un bienfait et d'une jouissance, ». pour qu'une bonne santé, enfin, et par ce côté l'hygiène se trouve sœur de la morale, nous permette l'accomplissement de tous nos devoirs. La famille est généralement insuffisante pour cette tâche à laquelle les parents n'ont pas été préparés. Comment sauraient-ils ce qu'on ne leur a jamais appris et ce qu'ils n'ont jamais d'eux-mêmes étudié ? Est-ce l'ouvrier, fidèle à « tuer le ver » chaque matin, qui pourra éclairer son fils sur les conditions de la santé ? Est-ce l'ouvrière, imbue de toutes les traditions des commères, qui saura donner à l'éducation physique de ses enfants et à la direction de son ménage des soins raisonnés ?

Personne n'est donc mieux placé que l'instituteur et l'institutrice pour rendre cet important service à la société.

Il faut que, bien convaincus de cette mission, ils s'y préparent par une étude sérieuse. Les bons livres ne manquent pas pour acquérir des notions justes et précises. Les *Moyens de vivre longtemps*, du Dr Saffray, les *Causeries du Docteur*, de Mme Hippolyte Meunier, notamment, me paraissent des ouvrages bien appropriés à ce but de vulgarisation et de préparation à des lectures plus approfondies, comme vos *Leçons d'hygiène*, votre *Hygiène scolaire*, les *Entretiens familiers sur l'hygiène*, et le *Dictionnaire de la santé*, où le Dr Fonssagrives a réuni, à l'usage des familles et des écoles, tout un trésor de renseignements précis et de sages conseils, dont la lecture est aussi agréable qu'instructive.

Il est bien à désirer que nos programmes d'études primaires, refondus et mieux appropriés aux besoins de la vie, exigent de notre personnel enseignant la lecture de ces ouvrages et ménagent une place sérieuse dans l'emploi du temps aux leçons d'hygiène. En attendant cette réforme réclamée par les principes de l'éducation rationnelle, et sans rien toucher à l'organisation actuellement en vigueur, rien n'empêche un instituteur de faire concourir à l'instruction hygiénique de ses élèves tous les exercices prescrits par les règlements. La lecture ne peut-elle, une ou deux fois par semaine, porter spécialement sur l'une ou l'autre des plus essentielles conditions de la santé? Est-il bien difficile de choisir pour la page d'écriture, pour la dictée ou pour la rédaction, un sujet intéressant d'hygiène? Les accidents si fréquents que les journaux portent à la connaissance du public ne peuvent-ils très utilement fournir le texte d'entretiens propres à développer l'esprit de prévoyance chez les enfants? « Averti, garanti, » disait laconiquement Franklin.

Je ne veux pas entrer dans le menu détail de ce qu'il est possible et facile de faire en classe à ce propos. Mais il me souvient avec tristesse que j'ai surpris dernièrement un maître enseignant à ses élèves la distinction des voyelles sur un accouplement monstrueux de mots :

le monopole de la hiérarchie !

Pauvres enfants ! N'eût-il pas mieux valu leur donner comme exemples : la propreté de l'habitation, la nécessité de l'hygiène, l'ouverture de la fenêtre, la régularité des repas, l'insalubrité du logement? etc.

Un souvenir qui excite encore en moi une douce gaieté, est celui d'une dictée sur l'adjectif. Elle est imprimée et sert peut-être encore. Un peu de publicité et de ridicule est de nature à décourager ces puérilités.

« Je n'aime pas dans mes rapports *sociaux* entendre ces prôneurs de la liberté, se disant d'un certain parti *libéral*, se proposant comme les *principaux* auteurs de telle ou telle réforme, et exposant leurs avis *doctrinaux* comme les points *spéciaux* d'un changement presque toujours *fatal*. Ce ramassis de gens *immoraux*, trouvant tout *illégal*, n'aimant ni le régime *royal*, ni le gouvernement *impérial*, trouvant leurs seuls actes *légaux*, leurs seuls moyens *loyaux*, me fatiguent et m'ennuient; et, dussé-je paraître *trivial*, je leur dirai : Taisez-vous, malheureux *originaux*; notre gouvernement est établi sur un fondement *radical*; notre pays est devenu *colossal* sous le sceptre *patriarcal* de nos rois et de nos empereurs, et toutes les nations de l'Europe se sont placées sous notre appui *patronal*. Entourez nos souverains d'un respect *filial*, et quittez vos manières *théâtrales*, votre ton *paradoxal*, si vous ne voulez passer pour des hommes *déloyaux* et *brutaux*. Sachez

que de la stabilité ou du renversement des choses actuelles il peut résulter la conservation ou la ruine de vos droits *matrimoniaux.* »

Il est difficile d'imaginer une plus triste politique, et une plus détestable langue. En relisant vos charmantes conférences sur *le travail et la santé* et sur *l'hygiène du foyer*, je me mettais à la place d'un de nos maîtres, et je notais plus d'un passage pour ma prochaine dictée, sur l'adjectif notamment :

« Après nous être occupés si curieusement des moyens de rendre plus *belles* et *meilleures* les races des animaux, ou des plantes *utiles* et *agréables*, combien n'est-il pas *honteux* de négliger totalement la race de l'homme! comme s'il était plus *essentiel* d'avoir des bœufs *grands* et *forts* que des hommes *vigoureux* et *sains*, des *pêches* bien *odorantes* ou des tulipes bien *tachetées* que des citoyens *sages*, *bons* et *valides*. (Bichat.)

» Le travail qui conduit au bien-être *matériel* et à la grandeur *morale* est aussi le plus *sûr* garant de la santé, de la vie *longue* et *heureuse*... Un rhume! on serait *ridicule* de se soigner pour une *pareille* misère! N'en rions pas tant! Chez l'individu bien *robuste*, un rhume par hasard peut n'avoir pas de gravité; quelques *bons* soins *hygiéniques*, et tout est dit. Mais s'il y a dans les poumons la *moindre* prédisposition, le *moindre* germe d'une *terrible* maladie, ce rhume *insignifiant*, non soigné, pourra avoir les plus *funestes* conséquences.

» L'hygiène est plus *facile* à suivre dans l'*humble* demeure de l'ouvrier que dans le palais du riche. Le *moelleux* coucher et la table *somptueuse*, les dîners *succulents* et les veilles appellent la goutte, les infirmités et une vieillesse *prématurée*. Vous qui avez une demeure *simple*, un repas

frugal mais *sain*, une *petite* journée mais le cœur *content*, n'enviez rien à l'opulence.

» L'hygiène, cette médecine *préventive*, a une mission plus *belle* et plus *sûre:* c'est de prévenir l'homme du danger de tant d'habitudes *funestes*, c'est de nous apprendre les moyens d'atténuer les périls résultant des maladies *héréditaires*, d'une alimentation mal réglée, d'une habitation *malsaine*, d'un travail *excessif* ou d'une profession *dangereuse*. ..

» L'air *pur* et *vif* des campagnes entretient en santé et en vie l'homme des champs, bien que sa nourriture soit *grossière* et souvent *insuffisante*. Il y a en France bien des villages où on ne mange de la viande qu'une fois par an, et pourtant l'homme soumis à ce *maigre* régime ne s'en porte pas plus mal; parce que, si la table est mal garnie, si le travail est *rude*, l'ouvrier trouve dans l'air qu'il respire de quoi réparer largement ses forces. »

Sans insister davantage sur les applications pratiques; sur cette alliance que je demande aujourd'hui de l'étude de la langue maternelle avec l'hygiène, comme je la réclamerai bientôt avec la morale, l'économie sociale, les sciences naturelles et même la politique, je me fie à la sagacité des instituteurs pour trouver dans leur enseignement de chaque jour mille occasions d'apprendre à l'enfant à ne pas gaspiller sa santé, une fois qu'ils seront bien pénétrés de cette vérité, tristement reconnue par Mirabeau à son lit de mort :

« Pour faire quelque chose ici-bas, et surtout le bien, la santé est le premier des outils. »

FÉLIX CADET,
Agrégé des classes supérieures,
Inspecteur de l'enseignement primaire de la Seine.

LES JEUDIS DE VILLEPREUX,

PETITES CONFÉRENCES HEBDOMADAIRES D'UN INSTITUTEUR sur les éléments DE L'ÉCONOMIE POLITIQUE

(Suite) (1).

XXI — L'épargne.

Je vous disais jeudi dernier, mes amis, que la propriété est accessible pour tous et que tous peuvent y arriver par le travail et la liberté. Une autre condition, cependant, est nécessaire ; je ne vous l'ai pas indiquée alors, parce que je comptais vous la faire connaître, en vous ramenant, pour un instant, à l'examen de la manière dont se forme le capital.

Je n'ai pas besoin de vous rappeler que les idées de propriété et de capital sont intimement liées, puisque la propriété, c'est le droit qu'on peut avoir sur le capital et sur les produits qui naissent de sa féconde union avec le travail. Vous connaissez, par les explications que je vous ai données, le rôle important qu'il a pris dans la production des richesses. Vous savez enfin qu'il n'est pas autre chose que du travail accumulé par une sage prévoyance.

Arrêtons-nous un moment sur ce mot, mes amis, et demandons-nous ce qu'il veut dire.

Avoir de la prévoyance, c'est avoir la qualité qui consiste à *prévoir*, à *voir d'avance* ce qui pourra advenir par la suite.

---

(1) Voir les numéros d'octobre et novembre 1879.

Lorsque l'homme primitif, que j'ai déjà pris pour exemple, se confectionnait un arc et des flèches, ou bien un filet, il prévoyait qu'avec l'aide de ces instruments il pourrait se procurer plus facilement qu'auparavant les objets nécessaires à sa nourriture; et par prévoyance il mettait soigneusement en réserve ces produits de son travail antérieur.

Lorsqu'un industriel achète aujourd'hui une machine, c'est qu'il a prévu que l'emploi de cette machine décuplera les produits de son usine, et que par prévoyance il a, lui aussi, mis en réserve la quantité de produits antérieurs nécessaire pour rémunérer l'auteur de la machine.

Comment appelez-vous le fait auquel a donné lieu cette prévoyance, aussi bien pour l'homme des temps primitifs que pour l'industriel d'aujourd'hui? quel nom donnez-vous à cette mise en réserve des produits d'un travail antérieur? Vous l'appelez une *épargne;* c'est en effet par l'épargne que se forme le capital, de quelque espèce qu'il soit : qu'il se présente à vos yeux sous la forme d'outils ou de machines, de terres ou d'argent, ou sous telle autre forme encore; qu'il soit capital fixe comme un métier, ou capital circulant comme la matière première mise en œuvre sur ce métier, le capital n'a pas d'autre origine que l'épargne.

C'est là, mes amis, cette condition que je ne vous avais pas nommée, qui permet à tous les travailleurs d'arriver à la propriété, et sans laquelle ils n'y arrivent jamais.

Vous savez bien la différence qu'il faut faire entre le prodigue et l'avare.

Le prodigue dépense tout ce qu'il gagne; il n'épargne rien.

L'avare ne dépense rien, ou presque rien; il se refuse le nécessaire, afin d'épargner davantage, et souvent il

enfouit ses épargnes dans une cachette où elles dorment inutiles.

L'homme raisonnable, au contraire, l'homme véritablement prévoyant, ne se refuse rien de ce qui est nécessaire à son existence et à celle de sa famille; mais il retranche de ses dépenses tout ce qui est superflu, il s'arrange de façon à épargner tous les jours une partie de ce qu'il a gagné par son travail, afin de ne pas mourir de faim en cas de chômage ou de maladie, et de n'être pas réduit à la mendicité quand il ne pourra plus travailler; afin d'avoir, comme on dit, du pain pour ses vieux jours; et loin d'enfouir ses épargnes, il les transforme en un capital productif.

Quels moyens peut-il employer pour obtenir ce résultat? Il n'a que l'embarras du choix.

Il a d'abord *la Caisse d'Épargne*, admirable institution qui s'est heureusement généralisée et qui est à la portée de tous, même des écoliers comme vous, mes amis.

Supposons qu'un ouvrier qui gagne 4 francs par jour, mette chaque soir 40 centimes seulement dans un tiroir; s'il travaille 300 jours dans une année, il aura épargné au bout de l'année 120 francs. Si cette somme reste dans son tiroir pendant un an encore, elle ne grossira certainement pas, et le tiroir ne lui rendra que 120 francs. Mais s'il la porte à la caisse d'épargne, qui lui en donnera un reçu sur ce qu'on appelle un *livret*, il trouvera au bout d'un an ses épargnes augmentées d'une somme de 4 fr. 20 c. et il aura 124 fr. 20 c., bien qu'il n'en ait économisé et déposé que 120 : et pourquoi? parce que son argent aura travaillé pour lui, à peu près comme s'il eût eu une journée de travail personnel de plus! Son argent, transformé en capital, aura été, sans qu'il ait eu à s'en occuper, encore

moins à s'en inquiéter, associé à un travail quelconque pour la production de richesses nouvelles; et, comme il est juste que tous ceux qui participent à la production d'une richesse nouvelle, soient rémunérés chacun selon l'importance de son travail, son argent aura été récompensé par le payement d'un *intérêt,* calculé au taux de 3 1/2 0/0, ce qui veut dire que 100 francs, travaillant ainsi, reçoivent une rémunération de 3 fr. 50 c. pour un an, de 1 fr. 75 c. pour six mois, de 29 centimes pour un mois, et de près d'un centime pour un jour.

Comme il n'est pas nécessaire d'avoir de fortes sommes pour être admis à faire un dépôt à la caisse d'épargne, l'ouvrier prévoyant que nous avons supposé, n'aura pas besoin d'attendre la fin de l'année pour y déposer ses 120 francs; il pourra les déposer par petites fractions, tous les mois par exemple ou toutes les semaines, et, dès la première année, ses 120 francs auront produit un intérêt proportionnel à l'importance et à la durée de chaque placement.

Voulez-vous savoir, mes amis, ce que renferment les caisses d'épargne de France? Environ un milliard de francs appartenant, pour la plus grosse part, à des travailleurs prévoyants qui les ont économisés sou par sou!

Il en résulte que ceux mêmes dont les petites épargnes ont contribué à former ces grosses sommes, obtiennent un double bénéfice dont ils seraient privés s'ils gardaient leurs économies dans un tiroir : bénéfice direct, par l'intérêt de l'argent placé, lequel augmente leur capital, et met ainsi leur vieillesse à l'abri de la misère; bénéfice indirect, par l'abaissement du prix des objets utiles à eux-mêmes, lequel est dû à la part prise par leurs épargnes dans la production générale des richesses.

Il faut, mes amis, contracter dès l'enfance l'habitude de l'épargne; il faut persévérer toute sa vie dans cette habitude, et pour cela il faut, non seulement un peu de prévoyance, mais beaucoup de sobriété. Il faut avoir horreur de l'ivresse, d'abord parce qu'elle nuit à l'épargne et conduit tout droit à la misère; ensuite parce qu'elle ravale l'homme au niveau de la brute en lui retirant sa raison, pour un temps, quand ce n'est pas pour toujours!

Car on ne saurait trop faire connaître à ceux qui l'ignorent et répéter à ceux qui le savent, que la plupart des malheureux qu'on est obligé d'enfermer dans les asiles d'aliénés et qui y terminent si promptement leur existence dégradée, y sont amenés par l'abus des liqueurs alcooliques, qui s'entendent si bien à détruire les meilleurs tempéraments et à abréger la vie des plus robustes!

Voici donc, mes amis, le choix que tout travailleur est appelé à faire : d'un côté, la prodigalité qui a pour conséquence la mendicité quand la vieillesse est venue, la paresse et l'ivrognerie qui conduisent à la misère et à la folie; et de l'autre côté, l'activité dans le travail, l'esprit de prévoyance et d'économie, la sobriété qui conserve les facultés intellectuelles et qui pousse à l'épargne, et leur conséquence : une vieillesse honorée, et préservée du besoin par la formation d'un petit capital qui vient grossir le capital général et activer ainsi la production; c'est-à-dire, un service rendu tout à la fois à soi-même et à la société tout entière!

C'est que ceux-là savent bien qu'avec une épargne quotidienne de deux sous seulement (je ne parle même plus de 40 centimes comme tout à l'heure), un ouvrier peut avoir, au bout de quarante ans, c'est-à-dire quand vient la

vieillesse avec ses infirmités, un capital supérieur à 4,000 francs !

Outre la caisse d'épargne, les ouvriers prévoyants et économes ont à leur disposition *la Caisse des retraites pour la vieillesse*, qui leur assure, pour le temps où ils ne pourront plus gagner leur vie en travaillant, et en échange du versement d'une somme variable suivant leur âge au moment de l'opération, une rente annuelle plus ou moins forte, selon qu'ils en ont abandonné le capital ou qu'ils l'ont réservé pour en faire profiter leurs héritiers; le premier système étant généralement préféré par ceux qui n'ont pas d'enfants, et l'autre système étant avec raison employé par ceux qui en ont.

La Caisse des retraites pour la vieillesse, gérée par le gouvernement, possède aussi des millions qui sont dus, comme ceux de la Caisse d'épargne, à l'esprit de prévoyance et d'économie des plus humbles travailleurs.

D'autres institutions, connues sous le nom général de *Compagnies d'assurances*, offrent, par des moyens analogues, des résultats identiques.

Enfin, mes amis, pour achever de vous donner une idée des magnifiques résultats de l'épargne, pour vous prouver que tous peuvent par elle arriver à la propriété, je dois vous dire que la plupart des huit millions de propriétaires qui se partagent le sol de la France, sont des travailleurs économes, et que beaucoup d'ouvriers qui ne possèdent pas un pouce de terrain, ont aussi leur part de propriété, formée par leurs épargnes et consistant en valeurs mobilières, telles que les rentes payées par l'État à ceux qui lui ont prêté l'argent dont il avait besoin pour un grand intérêt national, ou les titres émis par les compagnies de chemins de fer, en échange des sommes qu'on leur a prêtées

pour la construction de leurs lignes et de leur matériel roulant.

Tous ces millions, mes amis, qu'ils soient déposés à la caisse d'épargne, à la caisse des retraites pour la vieillesse, ou dans une compagnie d'assurances, employés à l'achat d'une pièce de terre, ou bien prêtés à l'État et aux grandes compagnies industrielles, tous ces millions sont loin de rester inoccupés; ils concourent à la multiplication du nombre des produits, à leur perfectionnement; ils en font baisser les prix et par conséquent servent à rendre meilleure la situation des travailleurs.

XXII. — La monnaie.

Pour vous démontrer, mes amis, que l'échange direct des richesses entre les producteurs est impraticable, je me suis uniquement appuyé sur le grand nombre des objets utiles à l'homme et sur l'impossibilité pour le producteur d'un de ces objets de continuer sa production, s'il lui fallait perdre son temps à courir successivement chez chacun de ceux qui produisent les autres objets.

J'aurais pu ajouter ceci : est-ce que ce producteur ne risquerait pas, en outre, de ne point trouver le placement du produit qui lui appartient, chez celui-là même qui fabriquerait l'objet dont il a besoin? Un exemple vous rendra ceci plus clair; supposez qu'un cordonnier se rende chez un boulanger et lui dise : « Voici une paire de souliers, en échange de laquelle vous me fournirez le pain dont j'ai besoin pendant dix jours. » Il peut se faire que le boulanger accepte ce marché une première fois, mais il arrivera un moment où il répondra au cordonnier : « Je ne peux pas accepter vos souliers parce que j'en ai déjà plus que je n'en userai pendant une année entière; mais

je n'ai pas de chapeau; allez donc voir si le chapelier ne pourrait pas vous donner, en échange de ces souliers, un chapeau que vous m'apporteriez, et en échange duquel je vous fournirais encore du pain pendant dix jours. » Croyez-vous, mes amis, qu'avec de pareilles complications l'échange serait facile et la vie supportable? Évidemment non, et il a fallu trouver, pour échanger les produits, un objet que tous les producteurs pourraient accepter, parce qu'ils seraient sûrs qu'au moyen de cet objet ils pourraient se procurer tous les autres. C'est alors qu'on a eu recours à la *monnaie*.

L'étude du système métrique vous a appris qu'avec le mètre on mesure la longueur d'une corde, qu'avec le litre on mesure la capacité d'un vase, etc. La monnaie remplit un rôle identique, elle sert à *mesurer la valeur des objets*. Nous parlions, il n'y a qu'un instant, d'un chapeau, d'une paire de souliers et d'un pain: comment mesurera-t-on la valeur de ces objets? en les comparant l'un après l'autre avec l'unité de monnaie, qui pour nous est le franc. On dira : ce chapeau vaut 10 francs, cette paire de souliers vaut 10 francs, et ce pain vaut un franc. Comme deux quantités égales à une troisième quantité sont égales entre elles, nous apprenons ainsi que le chapelier pourrait donner au cordonnier un chapeau en échange d'une paire de souliers, et que le boulanger devrait donner dix fois un pain pour se procurer ce chapeau ou cette paire de souliers. Mais nous l'apprenons d'une façon beaucoup plus simple, moins sujette à l'erreur que si nous étions forcés de calculer nous-mêmes la valeur relative de tant d'objets qui nous sont nécessaires, quand nous connaissons à peine, quand nous ignorons même les conditions de leur fabrication.

Que de difficultés évitées par l'emploi de la monnaie!

Le cordonnier vend à n'importe qui la paire de souliers qu'il a faite, et avec les 10 francs qu'il a reçus en payement, il achète dix fois de suite un pain d'un franc chez le boulanger, qui à son tour porte ces dix francs au chapelier et obtient de lui en échange le chapeau dont il a besoin; et ainsi de suite, en sorte, mes amis, que cette même dizaine de francs peut en très peu de temps servir à mesurer et à payer une multitude d'objets très différents, sans que nul ait été un seul instant embarrassé, ou plus que de raison détourné de son travail et entravé dans sa production.

Je viens de dire qu'une somme de dix francs pourrait servir à mesurer et à payer beaucoup d'objets; c'est à dessein que j'ai rapproché ces deux mots : *mesurer* et *payer*. La monnaie, en effet, ne doit pas être seulement un *signe conventionnel*, elle doit être en même temps une *valeur* (je ne reviens pas sur la signification de ce dernier mot parce qu'elle doit être bien connue de vous).

La monnaie est un signe conventionnel, en ce sens que les hommes sont convenus que tel ou tel objet servira d'unité de monnaie, de mesure, pour faciliter entre eux les échanges ; mais *elle doit être une valeur*, par la raison qu'elle est destinée à servir de terme de comparaison entre deux autres valeurs échangeables. Rappelez-vous la formule mathématique que j'ai déjà citée : deux quantités égales à une troisième quantité sont égales entre elles. Pour que la troisième quantité, qui dans l'espèce est la monnaie, soit égale à chacune des autres quantités, qui sont des valeurs, il faut qu'elle-même soit une valeur, c'est-à-dire un objet utile à tous et acceptable par tous.

Dès que les hommes eurent reconnu la nécessité d'avoir une monnaie, c'est à cette dernière condition qu'ils se sont

attachés pour déterminer l'objet qui en tiendrait lieu; aussi la monnaie a-t-elle consisté tout d'abord dans un objet d'une vente facile.

C'est ainsi que les peuples chasseurs du nord de l'Amérique avaient pris pour monnaie les peaux des animaux qu'ils tuaient, martres, ours, castors, etc.; que les peuples pasteurs de l'antiquité avaient choisi pour le même usage les bœufs et les moutons; enfin, que les peuples agriculteurs avaient fait du blé leur monnaie.

Mais ces objets peuvent se détériorer promptement par le temps, comme le blé, ou par l'usage, comme les fourrures; ils peuvent périr même, comme les bœufs et les moutons qu'il faut nourrir jusqu'au moment où ils seront donnés en payement d'un autre objet. De plus, la valeur d'une peau de martre ne peut pas être absolument identique à celle d'une autre peau de martre : on y trouvera toujours quelque différence; il en est de même de la valeur du blé et de celle des bestiaux. Enfin, le transport de plusieurs peaux ou de plusieurs sacs de blé est difficile à cause de leur volume encombrant et de leur poids, et la difficulté est beaucoup plus grande encore s'il s'agit d'animaux vivants, tels que les bœufs et les moutons, dont il faudrait toujours traîner un troupeau derrière soi, pour se livrer aux actes de commerce.

J'ajoute qu'avec ces types de monnaie, sauf pour le blé peut-être, il serait impossible de se procurer des objets d'une valeur inférieure ou supérieure à celle du type même: un animal vivant n'est pas divisible; une fourrure est divisible, mais, découpée en petites bandes, elle perd presque toute sa valeur; ces objets ne permettraient donc pas de payer les appoints.

Pour toutes ces raisons, leur emploi comme monnaie dans une société comme la nôtre, aurait pour effet certain

d'entraver les échanges, et même de les annuler complètement.

Les inconvénients seront bien pires encore si, comme certaines peuplades sauvages, on prend pour monnaie des coquillages, qui sont tout à la fois extrêmement fragiles et si abondants au bord de la mer qu'il n'y a, comme on dit, qu'à se baisser pour en prendre, et qu'il dépendrait du premier venu de raréfier ou de multiplier la monnaie selon ses intérêts du moment. Quel lefixité pourrait exister dans la valeur relative des choses, si la monnaie pouvait être ainsi à la merci de chacun, si elle pouvait subir de semblables diminutions ou de semblables accroissements ?

Les inconvénients qui s'opposent à l'adoption, comme type de monnaie, de tous les objets que j'ai énumérés, n'existent pas pour ceux que les sociétés modernes ont adoptés, et qui sont, ainsi que vous le savez bien, mes amis, l'or et l'argent; je ne parle pas de cet alliage de cuivre et d'étain dont on fait *le billon*, en d'autres termes, les pièces de 1, 2, 5 et 10 centimes, parce que ces pièces sont de véritables jetons représentatifs des valeurs minimes.

L'or et l'argent, avec lesquels nous faisons notre monnaie, sont des métaux précieux, qui peuvent servir à d'autres usages; on s'en sert en effet pour fabriquer les bijoux, les cuillers et fourchettes, etc.; ils ont donc une valeur certaine qui les fait accepter de tout le monde. Cette valeur a, comme toutes les autres, ses variations; mais elles sont rares et de peu d'importance, car la multiplication de l'or ou de l'argent n'est pas une chose facile: on sait en général ce que rendent les mines connues.

L'or et l'argent, employés comme monnaie, offrent encore différents avantages: d'abord, ils contiennent beaucoup de valeur sous un petit volume et sont assez durs pour résister

à un long frottement; ensuite, ils sont faciles à manier, à transporter, ne se salissent point et ne sont par conséquent nullement dangereux pour la santé publique.

Il existe une substance qui présente, à un degré plus élevé encore, les mêmes avantages : c'est le diamant, bien plus dur que l'or ou l'argent, aussi propre pour le moins que ces métaux, et contenant beaucoup plus de valeur sous un volume bien plus petit. Tout cela est vrai ; mais le diamant ne pourrait servir de monnaie, parce qu'il ne pourrait offrir deux conditions qui sont indispensables pour une monnaie bien faite, savoir : d'être divisible en petites fractions et d'être susceptible de recevoir une empreinte qui permette d'en exprimer officiellement la valeur.

Divisez en effet en dix fractions un diamant, et vous obtiendrez ce résultat que, loin de valoir seulement la dixième partie du diamant entier, chaque fraction n'en vaudra peut-être pas la centième partie. Et pourquoi? Parce que l'on ne peut reconstituer un diamant qui a été brisé, tandis que l'or et l'argent peuvent être successivement frappés en grosses pièces et en petites, fondus en un lingot, employés en bijoux, remis en lingot et frappés de nouveau en monnaie.

C'est pour cette raison, et aussi pour toutes celles que je viens d'énumérer, que l'or et l'argent seront longtemps encore, sinon toujours, en possession du droit de nous servir de monnaie, et que sous leur double condition de *valeur réelle* et de *signe conventionnel*, toujours en rapports étroits l'un avec l'autre (à défaut d'une identité absolue qui est impossible), ils seront l'un des moyens les plus efficaces dont la société puisse se servir pour assurer la distribution et la circulation des richesses.

(A suivre). VIEL-LAMARE.

LA PÉDAGOGIE DANS LES ÉCOLES DE FILLES

A PROPOS DU CONCOURS D'ADMISSION AUX FONCTIONS DE DIRECTRICE D'ÉCOLE NORMALE.

(Suite) (1).

II

L'éducation intellectuelle.

On distingue l'éducation physique de l'éducation intellectuelle et celle-ci de l'éducation morale par une nécessité de méthode : il faut diviser pour apprendre. N'en concluons pas qu'elles n'ont aucun lien entre elles, ou qu'elles s'adressent à trois êtres distincts. Dans la réalité, elles se supposent mutuellement, l'une quelconque ne peut aller sans les deux autres : car si l'on divise les questions pour les mieux étudier successivement, on ne divise pas la personne humaine qui est une et reste une malgré la diversité de ses facultés et de ses actes. Sans l'intelligence, la volonté ne serait pas éclairée ; sans les sens, l'intelligence ne serait pas éveillée ; sans le corps, l'éducation n'atteindrait pas l'âme. Aussi l'éducation des sens est-elle la première forme de l'éducation intellectuelle ; celle-ci même ne précède pas l'éducation morale : elle commence avec elle. On demande à quel âge. « Nous la commençons, dit M. Bain (2), trop tôt si nous gênons le développement des forces nécessaires à la croissance ; et, même en supposant que cela n'ait pas lieu, nous la commençons trop tôt encore si les impressions que nous vou-

---

(1) Voir le numéro de décembre 1879.

(2) *La Science de l'éducation*, II, 1, p. 137.

lons produire exigent une dépense de force intellectuelle beaucoup plus grande qu'il n'en faudrait un peu plus tard. Au contraire, nous la commençons trop tard si nous laissons passer le moment où des impressions bonnes et utiles pourraient être produites sans le moindre inconvénient pour la santé générale. L'erreur est tout aussi possible dans un sens que dans l'autre... Nous savons que bien des enfants ont appris à lire dès l'âge de trois ans, sans que leur santé et leur vigueur en aient souffert le moins du monde. Mais ce que nous ne savons pas, c'est si, en commençant à quatre ou cinq ans, ils ne se seraient pas trouvés tout aussi avancés à quinze ans qu'ils le sont après avoir débuté plus tôt. Cependant, si un nombre considérable d'enfants ont commencé à étudier entre trois et quatre ans, sans inconvénients constatés, sauf quelques cas accidentels, alors un an plus tard doit être une limite sans danger pour tous, à part les cas exceptionnels. Rien ne prouve qu'il soit nécessaire et utile de retarder jusqu'à six ou sept ans le commencement du travail intellectuel. » L'expérience des salles d'asile prouve au contraire que ce travail peut commencer beaucoup plus tôt, sans détriment pour la santé.

D'ailleurs, que de choses un enfant n'a-t-il pas à apprendre avant d'apprendre à lire? Montaigne et Fénelon veulent que l'éducation commence dès e berceau. « Avant que les enfants sachent entièrement parler (1) (avant

(1) FÉNELON, *De L'Education des filles*, ch. III, p. 6. MONTAIGNE, *Essais*, I, 25. — Malebranche a également bien compris l'importance de l'éducation du premier âge (*Recherche de la vérité*, liv. II, ch. VII). — Peut-être l'inégalité d'intelligence qui se remarque entre les hommes tient-elle, en partie, à la différence de l'éducation pendant la première et la deuxième année, de leur vie (M. GUCHET, *Principes raisonnés de la méthode intellectuelle*, p. 138. Paris, 1875.)

« l'entier dénouement de leur langue », comme dit Montaigne), on peut les préparer à l'instruction. On trouvera peut-être que j'en dis trop : mais on n'a qu'à considérer ce que fait l'enfant qui ne parle pas encore : il apprend une langue qu'il parlera bientôt plus exactement que les savants ne sauraient parler les langues mortes qu'ils ont étudiées avec tant de travail dans l'âge le plus mûr. Parmi ses jeux et ses cris, il remarque de quel objet chaque parole est le signe : il le fait, tantôt en considérant les mouvements naturels des corps qui touchent ou qui montrent les objets dont on parle, tantôt étant frappé par la fréquente répétition du même mot pour signifier le même objet... Il est vrai que le tempérament du cerveau des enfants leur donne une admirable facilité pour l'impression de toutes ces images; mais quelle attention d'esprit ne faut-il pas pour les discerner, et pour les attacher chacune à son objet? Considérez encore combien, dès cet âge, les enfants cherchent ceux qui les flattent et fuient ceux qui les contraignent; combien ils savent crier ou se taire pour avoir ce qu'ils souhaitent; combien ils ont déjà d'artifice et de jalousie... On peut donc compter que les enfants connaissent dès lors plus qu'on ne s'imagine d'ordinaire (1) : ainsi vous pouvez leur donner, par des

(1) « Dans le premier âge, le progrès se marque d'un jour à l'autre, puis d'une semaine à l'autre, puis de mois en mois, puis d'année en année. L'âge où l'enfant n'a pas encore de maître, à proprement dire, est peut-être celui où il apprend le plus et le plus vite. Que l'on compare le nombre d'idées acquises entre la naissance et l'âge de cinq ou six ans avec celles qu'il acquiert dans les années suivantes, on sera étonné de cette précocité profonde. » (M. EGGER, *Observations et réflexions sur le développement de l'intelligence et du langage chez les enfants*. Paris, 1879, p. 5.) — La physiologie confirme ces données psychologiques : le cerveau s'accroît très rapidement jusqu'à l'âge de sept ans, beaucoup moins vite de sept à quatorze ans, moins vite encore jusqu'à vingt ans.

paroles qui seront aidées par des tons et des gestes, l'inclination d'être avec des personnes honnêtes et vertueuses qu'ils voient, plutôt qu'avec d'autres personnes déraisonnables qu'ils seraient en danger d'aimer; ainsi vous pouvez encore, par les différents airs de votre visage, et par le ton de votre voix, leur représenter avec horreur les gens qu'ils ont vus en colère ou dans quelque autre dérèglement, et prendre les tons les plus doux avec le visage le plus serein pour leur représenter avec admiration ce qu'ils ont vu faire de sage et de modeste. Je ne donne pas ces petites choses pour grandes; mais enfin ces dispositions éloignées sont de commencements qu'il ne faut pas négliger, et cette manière de prévenir de loin les enfants a des suites insensibles qui facilitent l'éducation. Si on doute encore du pouvoir que ces premiers préjugés de l'enfance ont sur les hommes, on n'a qu'à voir combien le souvenir des choses qu'on a aimées dans l'enfance est encore vif et touchant dans un âge avancé...

» Ce qu'il y a encore de très important, c'est de laisser s'affermir les organes en ne pressant point l'instruction, d'éviter tout ce qui peut allumer les passions, d'accoutumer doucement l'enfant à être privé des choses pour lesquelles il a témoigné trop d'ardeur. Si peu que le naturel des enfants soit bon, on peut les rendre ainsi dociles, patients, fermes, gais, tranquilles : au lieu que si on néglige ce premier âge, ils y deviennent ardents et inquiets pour toute leur vie ; leur sang se brûle ; les habitudes se forment ; le corps encore tendre, et l'âge, qui n'a encore aucune pente vers aucun objet (1), se plient vers le mal...»

(1) Cette opinion de Fénelon est à remarquer : pour lui, l'enfant n'est pas né mauvais, la nature n'est pas à craindre, il faut la suivre et l'aider en la dirigeant. — Il y a toutefois à compter avec les

J'ai cité longuement ce passage où, par des vues de bon sens, Fénelon semble aller au-devant des plus récentes observations faites sur le même sujet (1). Que ressort-il, en effet, des études actuelles sur la psychologie pédagogique? C'est que, si l'enfant nouveau-né est tout d'abord « un petit animal », il est aussi et déjà « un petit homme », c'est-à-dire qu'il porte et révèle en soi toutes les facultés de tout ordre qui pourront être un jour chez l'adulte en pleine floraison : ni l'âge, ni l'éducation ne lui en donneront une seule de plus, il est virtuellemeut complet dans sa nature; mais sa nature n'est pas développée, et voilà pourquoi l'éducation est nécessaire. Il ne faut pas ici se payer de mots ni se méprendre sur le rôle de l'éducation : l'âme de l'enfant n'est ni une table rase qu'elle viendra couvrir de caractères, ni un vase qu'elle remplira, ni une cire molle qu'elle façonnera à son gré; c'est une force, d'abord inconsciente et spontanée, bientôt après volontaire et réfléchie; une force sans cesse en mouvement, réagissant sur les forces extérieures, mêlant son activité personnelle à l'activité directrice, de manière tantôt à l'aider, tantôt à la contrarier; en sorte que, si l'éducation forme la nature, la nature collabore en quelque façon avec elle par sa vertu propre. Qui va contre elle et la prend à rebours, échoue; qui la saisit dans ses manifestations, s'en empare, l'aide et la dirige dans le sens de son évolution spontanée, celui-là fait œuvre d'éducateur.

Appliquant cette vérité générale à l'éducation intellec-

---

influences héréditaires, côté trop négligé dans la psychologie pédagogique.

(1) Tiedemann, *Mémoire* sur les deux premières années de son fils, publié dans le *Journal général de l'instruction publique*, 1860. — M. Egger, *ouvrage cité*; M. Taine, *Revue philosophique* de janvier 1876; M. Derwin, *Revue scientifique* du 14 juillet 1877; M. Perez, *Les Trois premières années de l'enfant*. Paris, 1878.

tuelle, le P. Girard disait (1) que son but « n'est pas seulement d'éveiller l'intelligence, mais de la diriger ». Rien de plus exact, surtout dans le premier âge, et c'est à quoi tend d'abord l'éducation des sens.

§ 1er. — *L'éducation des sens.*

Les sens sont les moyens que nous avons de communiquer avec le monde extérieur ; ils sont au nombre de cinq, pourvus chacun d'un organe spécialement approprié à leur destination respective et sans lequel ils ne pourraient entrer en exercice : l'œil est l'organe du sens de la vue, l'oreille celui de l'ouïe, le palais celui du goût, le nez celui de l'odorat ; le toucher a pour organe particulier la main, chez l'homme, mais il s'exerce au moyen du corps entier. L'éducation des sens est donc en même temps l'éducation des organes des sens, tantôt générale, tantôt spéciale, selon qu'elle a pour but l'adaptation de tous les organes à tous les actes de la vie ordinaire ou l'adaptation de tel ou tel organe à tel ou tel acte, ce qui est proprement l'apprentissage d'un art ou d'un métier. Il s'agit ici de la première.

Mais d'abord, puisque la nature a donné à l'enfant les sens et leurs organes, ne peut-on pas en conclure qu'elle est sa seule institutrice à cet égard et qu'il n'a pas besoin qu'on lui montre à toucher les objets, pas plus qu'à voir les couleurs et les formes, à entendre les sons, etc. ? Sans doute, l'enfant entend, voit spontanément ; mais il y a une différence entre entendre et écouter, entre voir et regarder, et ce qu'il faut lui apprendre, c'est précisément à écouter, à regarder, etc. Là est l'occasion des premières notions qu'il acquiert, du premier exercice de son intelligence. Ses

(1) *Premier Discours sur la nécessité de cultiver l'intelligence des enfants.* Paris, 1848, p. 6.

premiers maîtres dans cette voie sont les parents, la nourrice, et le progrès est rapide. « Vers l'époque de quinze mois, dit un observateur attentif et ingénieux (1), l'enfant exécute, avec une adresse et une précision relativement considérables, quantité de mouvements appris ou perfectionnés. La tête se lève ou s'abaisse, penche à gauche, à droite, en arrière, s'immobilise par la tension du cou, se secoue pour dire *non*, se balance de haut en bas pour dire *oui*, frétille dans la joie ou dans l'épanchement de tendresse, s'enfonce dans les épaules ou se cache dans les mains pour jouer, dodeline gracieusement au milieu des caresses, et se mutine drôlement pour exprimer l'espièglerie. L'oreille et l'œil se sont accoutumés aux distances : l'oreille se tend avec célérité vers le point d'où le son provient; elle entend plus de choses, sait quelquefois ne se prêter qu'aux sons qui lui plaisent, les écouter, les appeler, et se fermer à certains autres; elle connaît un grand nombre d'êtres et d'objets aux bruits qu'ils produisent. L'œil a acquis un riche ensemble d'adaptations. Il n'a plus l'expression vide d'autrefois : il plonge parfois son regard dans l'intérieur de la personne, il se meut avec une rapidité électrique à toutes les impressions venues de l'extérieur, quelles qu'elles soient; il exprime avec force et délicatesse les diverses nuances de la pensée, du sentiment et de la volonté ; il sait qu'il les exprime et les exprime intentionnellement de temps à autre. Il y a quelque chose de grand et de respectable pour ainsi dire dans l'étonnement heureux que cause à cet œil la découverte d'un fait nouveau, et surtout dans cette attention confiante et soutenue qu'il prête aux moin-

(1) M. Bernard Perez, *Les trois premières années de l'enfant*, ch. IV, p. 61-62. Paris, 1878.

dres paroles, aux moindres gestes, aux moindres regards de la personne qui parle. Le rire et les pleurs, aussi fréquents qu'il y a quelques mois, sont plus souvent et plus complètement expressifs; ils le sont avec intention, quoiqu'ils n'expriment pas toujours les sentiments et surtout les nuances de sentiment qu'ils sont destinés à traduire plus tard. Quant aux progrès accomplis par la main, cet organe humain par excellence, ils échapperaient en grande partie à l'analyse de l'observateur qui voudrait les enregistrer; car les mouvements presque tous compliqués, et si délicatement combinés, qu'elle exécute, représentent des efforts et des acquisitions, des perfectionnements accumulés pendant de longs mois, et d'heure en heure. Elle palpe déjà avec une certaine sûreté d'analyse et d'observation; elle mesure souvent l'effort à faire à la nature de la difficulté connue ou induite; les doigts, toujours agités, souvent se recourbent pour apprécier le poli ou la rugosité des objets, pour discerner en les effleurant leur degré de chaleur. Le poing ne se ferme plus avec une indifférence automatique : il exprime la colère, il marque l'intention de frapper, de battre ou de masser; souvent l'index en émerge, et le bras se tend en avant pour montrer ou nommer les choses : les doigts se détendent et la main se renverse et s'agite gracieusement pour saluer, énergiquement pour repousser ce qui gêne ou déplaît. Enfin, elle prend, soutient, soulève, porte des fardeaux appropriés aux forces ou aux besoins de l'enfant; elle est maîtresse des jouets qui composent ses trésors; et, progrès qui n'était ni le plus facile ni le moins précieux, elle apporte tant bien que mal à sa bouche deux instruments essentiels, la cuiller et le verre. »

On trouvera peut-être que l'âge de quinze mois, assigné par l'auteur de cette page d'ailleurs si intéressante et si

pleine, est trop hâtif, et qu'en moyenne le progrès n'est pas aussi rapide. Toujours est-il que ce portrait s'applique à tous les enfants lorsqu'ils sont en mesure d'entrer à la salle d'asile, à plus forte raison à l'école. Tel est donc le minimum de développement auquel ils sont parvenus, lorsque l'institutrice les reçoit des mains de la mère; dès lors, le principal travail pour elle est de continuer l'œuvre plus ou moins avancée, en disciplinant les organes et en les habituant à agir dans une direction donnée (1).

Or, qui dit direction, dit contrainte à quelque degré : là est l'écueil. Primitivement, l'activité intellectuelle de l'enfant s'est exercée d'elle-même sous l'influence d'impressions sensibles, en proportion du plaisir qu'elles lui causent, et, même dans le cas d'impressions pénibles, d'une manière toujours intéressée. Dès que l'éducation proprement dite intervient, il faut que l'attention se porte non plus sur les objets qui intéressent l'enfant par eux-mêmes, mais sur des objets qui jusqu'alors lui étaient indifférents : il faut qu'elle apprenne à devenir désintéressée, c'est-à-dire à agir en vue d'un résultat qui peut n'être pas immédiatement agréable, qui, en tous cas, exige un effort immédiatement désagréable et dont l'enfant n'aperçoit pas l'utilité directe. C'est la loi de l'effort et du travail qui, pour la première fois, s'impose. La difficulté est de la proportionner aux forces intellectuelles et physiques de l'enfant, de lui en mesurer délicatement les exigences, de lui en atténuer les difficultés par l'intérêt des objets auxquels elle

(1) M. Bain, *ouvrage cité*, p. 21, 134, 135. — A Rousseau appartient l'honneur d'avoir mis en pleine évidence la nécessité de l'éducation des sens, avant Basedow, avant Pestalozzi et tous les modernes: « Exercer les sens, dit-il, c'est apprendre, pour ainsi dire, à sentir : car nous ne savons ni toucher, ni voir, ni entendre que comme *nous avons appris.* » Voir le livre II de l'*Emile.*

s'applique. Voilà pourquoi les maîtres de la pédagogie moderne recommandent de rendre le travail agréable, et cela est possible, grâce à la nature même de l'enfant, à son activité incessante, à cette curiosité qui est « un penchant de la nature, et qui va comme au-devant de l'instruction (1). » Voilà pourquoi enfin l'éducation des sens est la première forme de l'éducation intellectuelle.

Sans nous arrêter à la question de savoir lequel des cinq sens entre le premier en exercice, disons seulement que le toucher, la vue, l'ouïe et le goût paraissent fonctionner et progresser simultanément : l'odorat seul est en retard sensible sur les quatre autres.

Par le toucher, les enfants apprennent à connaître la température des corps, leur forme (conjointement avec la vue), leur poids, leur nature, même certaines de leurs qualités non apparentes. Les femmes jugent du mérite d'une étoffe en la palpant entre leurs doigts ; en la soupesant dans leur main, elles jugent si une miche de pain ou une livre de beurre ont le poids pour lequel elles sont vendues : il est donc utile d'exercer chez les petites filles cet organe spécial du toucher. Il y a d'ailleurs d'autres notions qui s'acquièrent par l'exercice de ce sens : par exemple, celle de l'impénétrabilité, qualité essentielle du corps, celle de la densité. Un enfant veut entrer dans une chambre dont la porte est fermée, il rencontre un obstacle qui est l'impénétrabilité du bois : l'enfant ne raisonne pas sur cette idée abstraite, il la perçoit seulement par la pratique, plus tard il la concevra scientifiquement. Mettez-lui entre les mains un morceau de plomb et un morceau de cuivre de même volume, et demandez-lui quel est le plus lourd : pour peu qu'il apporte

(1) Fénelon, *ouvrage cité*, p. 11.

d'attention à la comparaison qu'il en fera, il répondra que c'est le plomb. Si vous lui demandez alors pourquoi, il ne saura pas le dire, et, interrogeant à son tour, il apprendra que c'est parce que le plomb est plus dense que le cuivre, la densité étant la supériorité du poids sous un même volume. Voilà un terme scientifique qui entre dans son intelligence au moyen du toucher, et qui ne lui sera pas inutile; s'il entend dire, par exemple, que plus les pierres sont denses, plus il faut de temps pour les réduire à l'état de chaux, il saura ce que cela signifie, et qu'il y a plus de matière dans une pierre dure que dans une pierre tendre.

Indépendamment de cette éducation générale, le toucher est susceptible d'une éducation spéciale, qui est particulièrement celle de la main, et comporte l'apprentissage de l'écriture, du dessin, pour les filles celui des ouvrages d'aiguille. On pourrait même dire que la gymnastique entre pour une large part dans l'éducation de la main.

L'art d'écrire occupe une place élevée parmi les talents manuels; les exercices de dessin les plus simples sont incontestablement plus faciles et plus intéressants. L'institutrice commencera donc par ceux-là, en exerçant d'abord les enfants à mouler des objets en terre glaise, puis à découper des figures en papier, enfin à reproduire sur l'ardoise de petits dessins. Ce travail est plus agréable que de reproduire les lettres de l'alphabet; il doit donc venir en première ligne. La main, ayant acquis une habileté d'exécution relative, triomphera plus aisément ensuite des difficultés de l'écriture, et l'enfant, ayant déjà fait l'expérience du plaisir que cause un succès obtenu, essayera plus volontiers d'en remporter un nouveau en traçant ses lettres. Toutefois on aurait tort de faire de ces premiers exercices préparatoires un but en soi et d'y consacrer trop de temps.

Sans doute, tout le monde doit savoir se servir de ses mains (et de tous ses sens) pour les diverses nécessités de la vie, et même pour arriver à des connaissances plus élévées; mais il ne faut pas que cette culture dégénère en un apprentissage purement manuel et d'un caractère spécial, qui nuirait à la marche générale des études. L'enfance n'est pas le moment des spécialités (1), et l'école primaire n'en est pas le lieu : elles viennent après l'école, ou tout au moins elles doivent se tenir à côté.

Les rapports du toucher avec la vue ressortent évidemment de ce qui précède; en voici de nouvelles preuves. On rencontre quelquefois des aveugles qui vont seuls par les rues; sans chien, ils marchent à l'aide d'un bâton qui interroge le sol, et qui dans leurs mains est un appendice de l'organe du toucher. Grâce à ce sens, on peut se mouvoir dans les ténèbres; il est bon que les enfants s'y habituent, c'est un moyen pour eux de s'enhardir, et de triompher du sentiment de crainte que les ténèbres leur inspirent.

Dans bien des cas, le toucher peut remplacer le sens de la vue. On sait que les aveugles lisent avec leurs doigts les caractères de l'écriture et de la musique; on cite un sculpteur qui, devenu aveugle, loin de renoncer à son art, continuait à travailler, en suppléant à la vue par le toucher; un autre artiste, un peintre, devenu aussi aveugle a écrit sur son art un manuscrit volumineux que celui qui écrit ces lignes a eu entre les mains. Mais l'exemple le plus frappant peut-être, et qui prouve que le toucher peut devenir plus délicat que la vue, lorsqu'il est perfectionné par l'exercice, est celui de l'Anglais Saunderson. En par-

(1) Voy. M. Bain, *ouvrage cité*, liv. II, ch. IV.

courant des mains une suite de médailles, il discernait les vraies d'avec les fausses, quoique celles-ci fussent assez bien contrefaites pour tromper un connaisseur qui aurait eu de bons yeux, et il jugeait de l'exactitude d'un instrument de mathématiques en faisant passer l'extrémité de ses doigts sur ses divisions.

Ces faits suffiraient à prouver que ce ne sont pas les organes qui prennent connaissance des corps et de leurs propriétés, mais les sens, et que les sens eux-mêmes ne sont que les différents modes des opérations de l'âme, selon les rapports qu'elle a avec le monde matériel : ainsi, c'est l'âme qui voit, qui regarde, et si l'organe de la vue lui fait défaut, elle le remplace par celui du toucher, elle s'instruit autrement. De même, dans la surdité, l'organe de l'ouïe ne faisant pas son office, elle parle par gestes, elle invente le langage des doigts. Il résulte de ces faits qu'il y a dans l'homme autre chose que le corps, une force intelligente, l'âme. C'est une vérité sur laquelle il est utile de revenir avec les élèves quand les occasions s'en présentent, non avec des raisonnements qui sentent la métaphysique, mais par de simples réflexions, en insistant sur les faits : elle leur sera plus d'une fois nécessaire dans le cours de leur existence.

L'enfant apprend à regarder comme il apprend à toucher ; mais il n'aurait pas même l'idée d'apprendre à regarder s'il ne voyait pas sans avoir appris à voir, sans le vouloir, sans le savoir. Voir est un fait instinctif et fatal, regarder est un fait volontaire, réfléchi et délibéré ; dans les deux cas, c'est le sens de la vue qui entre en fonction.

La vue est le sens par lequel nous prenons connaissance de la couleur, de la forme, de la distance, du nombre des corps, au moyen de la lumière qui les éclaire. C'est la

lumière qui donne aux objets leur couleur, c'est à elle que les minéraux, les végétaux, les animaux la doivent; et la vue perçoit les objets colorés selon la distance et le milieu qui se trouvent entre eux. Rien de plus facile que de le faire comprendre aux enfants; il suffit de leur montrer l'ombre d'un nuage poussé par le vent parcourir rapidement les coteaux et les plaines; à son passage, la couleur des objets se trouble ou s'efface, parce que le nuage intercepte la lumière du soleil; quand l'ombre ne voile plus les objets, ils reparaissent avec la couleur que leur a rendue la lumière. Une éclipse de soleil serait un exemple plus frappant; d'ailleurs il y en a partout et en grand nombre, et il faut autant que possible que l'éducation des sens soit un véritable enseignement, puisque, en réalité, c'est à l'intelligence qu'elle s'adresse.

En même temps que la vue donne la sensation de la couleur, elle nous donne celle de la forme; mais ce n'est le plus souvent qu'une forme apparente, qui varie par l'effet d'une foule de causes. Cette apparence n'est pas conforme à la réalité; mais entre elle et la réalité la nature a établi un rapport qu'il faut habituer les élèves à connaître et à apprécier avec plus ou moins d'exactitude; c'est faire appel, de leur part, à l'attention et à la comparaison :

Quand l'eau courbe un bâton, ma raison le redresse.

Pour les objets rapprochés, à portée ordinaire de l'œil et de la main, la distance n'est rien, et avec un peu d'exercice les enfants parviendront facilement à juger de la dimension des objets, à les comparer, à les diviser par la pensée en un certain nombre de parties égales, à estimer l'espace nécessaire pour y placer un objet, ou pour agir soi-même dans un but déterminé. Il y a des jeux qui, à

d'avantage d'exercer les membres et de donner de l'adresse, comme la balle molle, le volant, les barres, habituent les enfants à estimer les distances, à acquérir de la sûreté dans leur appréciation, ce qu'on appelle du coup d'œil. Ces jeux conviennent aux petites filles tout autant qu'aux petits garçons.

A mesure que la distance devient plus grande, les objets semblent perdre quelque chose de leurs formes réelles, et même changer de place : dans une allée d'arbres un peu longue, ceux qui sont à l'extrémité se joignent et se touchent en apparence ; dans un wagon ou sur un bateau, les enfants croient que les arbres, les maisons courent ; ce qu'on appelle vulgairement une tour carrée, parce qu'elle est construite de manière à former quatre angles, paraît de forme arrondie ; les contours des collines et des montagnes s'adoucissent et changent d'aspect. L'explication de ces faits est facile à donner aux élèves, de manière à leur faire comprendre qu'il ne faut pas s'en rapporter aux apparences.

L'idée que l'on conçoit de la distance engendre celle d'espace, et si l'on veut donner aux jeunes intelligences un exemple de ce que peut l'éloignement sur le sens de la vue, on n'a, en pleine campagne, pour être plus à l'aise, qu'à leur montrer le soleil. A cette question : Croyez-vous que le soleil soit aussi gros que la terre, ils se trouveront peut-être un peu dans le doute. A l'origine, les hommes qui commencèrent à s'occuper de science, pensaient que le soleil n'était pas plus volumineux que ne l'indiquait sa forme apparente, et en fait de science les enfants sont comme les hommes des anciens temps ; cependant, sachant déjà que le volume d'un corps diminue à la vue en raison de la distance, et le soleil leur paraissant fort élevé au-dessus de la terre, ils répondront qu'il est probablement plus gros

qu'il ne paraît l'être. Mais quel sera leur étonnement quand on leur dira que le globe du soleil est de plus d'un million quatre cent mille fois (1,407,187) plus gros que la terre ! Quel espace ne faut-il pas entre la terre et lui pour qu'il paraisse si petit, lui qui est si gros ! Et, en effet, on leur dira que la distance de la terre au soleil est de trente-huit millions deux cent trente mille lieues, ou, pour les aider à comprendre, qu'un wagon qui ferait cinquante kilomètres ou douze lieues et demie par heure, sans s'arrêter jamais, mettrait trois siècles et demi pour arriver au soleil. Le sens de la vue fait naître ainsi l'idée d'un espace sans bornes et le sentiment de l'infini, car au delà du soleil il y a encore de l'espace.

Au moyen de quelques explications, les enfants acquièrent encore d'autres notions utiles en observant la position du soleil. Si à son lever ils le voient à leur droite, ils auront le couchant à leur gauche, le nord devant eux et le midi derrière, et ils apprendront ainsi à s'orienter. En voyant la hauteur du soleil dans le ciel ou la longueur de l'ombre d'un arbre, d'un mur, ils pourront approximativement savoir quelle heure il est ; de même la direction de la fumée, des nuages, indique de quel côté le vent donne.

Il y a pour la vue une sorte de géométrie naturelle en ce qui concerne les notions les plus élémentaires. Quand on se promène avec des enfants, on leur donne l'idée de lignes parallèles en leur montrant deux rues qui ont cette direction, une rivière qui coule le long d'une prairie ; de même pour les lignes courbes ou brisées : un coin de rue forme un angle, et encore l'extrémité d'un vallon fermée par deux collines qui s'écartent à partir du sommet commun, et si l'on suppose que le vallon est fermé à une certaine distance du sommet, on donnera l'idée du triangle. Un carré de

l'avantage d'exercer les membres et de donner de l'adresse, comme la balle molle, le volant, les barres, habituent les enfants à estimer les distances, à acquérir de la sûreté dans leur appréciation, ce qu'on appelle du coup d'œil. Ces jeux conviennent aux petites filles tout autant qu'aux petits garçons.

A mesure que la distance devient plus grande, les objets semblent perdre quelque chose de leurs formes réelles, et même changer de place : dans une allée d'arbres un peu longue, ceux qui sont à l'extrémité se joignent et se touchent en apparence ; dans un wagon ou sur un bateau, les enfants croient que les arbres, les maisons courent ; ce qu'on appelle vulgairement une tour carrée, parce qu'elle est construite de manière à former quatre angles, paraît de forme arrondie ; les contours des collines et des montagnes s'adoucissent et changent d'aspect. L'explication de ces faits est facile à donner aux élèves, de manière à leur faire comprendre qu'il ne faut pas s'en rapporter aux apparences.

L'idée que l'on conçoit de la distance engendre celle d'espace, et si l'on veut donner aux jeunes intelligences un exemple de ce que peut l'éloignement sur le sens de la vue, on n'a, en pleine campagne, pour être plus à l'aise, qu'à leur montrer le soleil. A cette question : Croyez-vous que le soleil soit aussi gros que la terre, ils se trouveront peut-être un peu dans le doute. A l'origine, les hommes qui commencèrent à s'occuper de science, pensaient que le soleil n'était pas plus volumineux que ne l'indiquait sa forme apparente, et en fait de science les enfants sont comme les hommes des anciens temps ; cependant, sachant déjà que le volume d'un corps diminue à la vue en raison de la distance, et le soleil leur paraissant fort élevé au-dessus de la terre, ils répondront qu'il est probablement plus gros

cautions et de soins pour être entretenu dans son état normal. Un passage trop brusque de l'obscurité à la lumière est dangereux pour l'œil; il en est de même d'une lumière trop vive, et de la réflexion produite par un sable blanc dans les pays chauds, ou par des murs blancs, en un mot par des surfaces blanches, qui réfléchissent les rayons lumineux. L'excès contraire n'est pas moins nuisible; une lumière insuffisante fatigue l'œil par les efforts qu'elle exige pour voir des objets trop peu éclairés. Dans les classes, dit le docteur Riant, il est bon d'habituer les enfants à fixer des objets éloignés; à lire de leur place sur les tableaux et les cartes placés à une assez grande distance. Le défaut d'exercice, l'habitude de ne regarder que des objets rapprochés, sont en effet des causes de myopie. Ce qui le prouve, c'est la rareté de la myopie chez les habitants des campagnes, qui ont sous les yeux un horizon plus étendu.

L'ouïe est le sens qui nous donne la notion du son.

Parmi les sons, on distingue ceux qui proviennent de la voix humaine de ceux que font entendre les animaux, et qui ne sont pour la plupart que des cris; il y a aussi une différence entre le son et le bruit. Le bruit cause souvent une sorte de confusion dans l'oreille, et par suite dans l'esprit : ainsi dans une classe où les petites filles parleraient toutes à la fois, on n'entendrait qu'un bruit confus, discordant, au milieu duquel la maîtresse ne pourrait pas se reconnaître.

Le son a plusieurs qualités qui en sont comme la forme : l'intensité, le timbre ou la force, le ton, la mesure, etc., toutes qualités que les enfants pourront apprécier plus tard; mais au début, l'essentiel est de leur faire contracter de bonnes habitudes : d'abord celle de ne pas pousser de cris

discordants ; d'être attentifs aux bruits du dehors, de juger de leur intensité d'après la distance; s'ils entendent le son d'une cloche, il faut qu'ils puissent dire de quel côté il vient, d'après la direction du vent. Si la distance est trop grande, on cesse d'entendre. Qu'on demande à l'enfant pourquoi, il répondra que c'est parce qu'il est trop loin. Rien de plus vrai, mais en causant on peut lui faire comprendre que l'air est un véhicule du son.

L'utilité de l'ouïe ne se borne pas à nous faire percevoir des bruits et des sons dans le milieu où nous nous trouvons, à nous causer des impressions agréables ou désagréables, utiles pour attirer notre attention. L'ouïe rend à l'homme bien d'autres services, car on peut dire qu'elle est par excellence le sens de l'intelligence. Si la vue nous livre simultanément le spectacle des objets de la nature éclairés par la lumière, nous restons cependant avec elle dans le monde matériel : elle ne nous introduit dans un monde supérieur que par le sentiment du beau. L'ouïe, en percevant le son articulé, la parole, vrai signe de la pensée, atteint un plus haut degré de spiritualité ; dans bien des cas, elle est supérieure à la vue, sous le rapport de l'interprétation expressive de la pensée. La voix humaine est l'écho de l'âme, et le sens qui la recueille est à cet égard le plus précieux de tous.

Ce rôle de l'ouïe, si considérable dans le développement intellectuel, dit assez avec quel soin son éducation doit être faite. C'est alors surtout qu'il faut que l'enfant s'accoutume à écouter, non seulement pour entendre ce qu'on lui dit et pour le comprendre, mais encore pour faire l'apprentissage de la parole. Il apprend à parler en entendant parler. Sans doute, le langage est une aptitude innée ; à peine au monde, l'enfant a la faculté d'émettre des sons,

mais les animaux ont cela de commun avec lui. Ce premier langage, tout instinctif, n'est pas encore la parole; bientôt il s'articule, il se caractérise, il devient le langage particulier de l'enfant, qui peu à peu s'empare, par un effort de volonté intelligente, de l'instrument qu'il possède. C'est un fait d'expérience que l'enfant, voulant se faire entendre, se fabrique en quelque sorte une langue à lui, langue déjà artificielle, mais purement individuelle; de là, la difficulté pour les grandes personnes de la comprendre ou plutôt de la deviner : il n'y a guère que la mère ou la nourrice qui y parviennent sûrement. Il reste donc un progrès à accomplir : il faut que l'enfant apprenne à passer de ce langage tout personnel au langage de tout le monde, au langage national, véritable instrument de sociabilité, ce qui exige un effort persistant et nécessite l'attention de l'oreille en même temps que celle de l'esprit. Entendre un mot, associer le son de ce mot à l'idée de l'objet qu'il représente et qu'il exprime, retrouver et articuler le mot en présence de l'objet, voilà en quoi consiste l'apprentissage le plus élémentaire de la parole. Il est d'abord l'œuvre de la mère; l'institutrice trouve la faculté déjà en jeu, mais la tâche de la développer présente encore des difficultés suffisantes. Là, comme partout, elle devra suivre, tout en la dirigeant, l'activité spontanée en vertu de laquelle l'enfant imite et reproduit les sons. Surtout elle n'oubliera pas qu'apprendre à parler c'est apprendre aussi à penser, qu'il ne faut pas mettre dans la mémoire de l'enfant des mots sans mettre en même temps des idées dans son intelligence. Aussi bien la nature le veut ainsi : car les mots que les enfants retiennent le mieux sont ceux qui expriment les objets qu'ils connaissent, et, dans ces objets, la qualité la plus saillante ou la partie qui produit l'impression la plus forte.

En d'autres termes, ils retiennent à proportion qu'ils comprennent (1).

L'oreille, dès son premier contact avec l'air, devient sensible au son: on constate chez le nouveau-né le plaisir que lui cause une voix douce et caressante, et surtout l'impression qu'il reçoit du rhythme même le plus grossier. Tout mouvement rhythmique a sur lui une influence évidente. De là à la musique la transition est aisée: c'est un langage aussi, naturel en ce sens qu'il est naturellement goûté et compris, et qu'il traduit les émotions et les sentiments de l'âme humaine. Elle a donc sa place dans l'éducation des sens, à la salle d'asile, puis à l'école, en même temps que dans l'éducation morale. Le chant est un exercice utile pour la poitrine; il assouplit la voix, il l'adoucit, il lui ôte l'habitude des sons criards dont les enfants sont d'abord si prodigues. Il développe dans l'âme ce goût naturel du rhythme et de la mesure qui fait saisir des rapports réguliers entre les impressions et les divers espaces de temps qui les séparent; c'est encore un moyen de développer le sentiment du beau et de l'ordre.

Quand il est privé du sens de l'ouïe dès sa naissance, l'homme semble condamné à une ignorance qui le mettrait presque au niveau des animaux les moins bien partagés, et intellectuellement son existence différerait peu de la leur. Mais la vue peut jusqu'à un certain point remplacer l'ouïe. Il y a un langage naturel, celui des signes et des gestes, qui est l'expression vive et spontanée des sentiments et des passions: c'est déjà quelque chose, mais un moyen encore insuffisant pour le développement de l'intelligence. Il fallait un langage artificiel attachant aux mouvements

(1) M. Perez, *ouvrage cité*, ch. xv. — M. Egger, *ouvrage cité*, p. 14.

des doigts et à la combinaison de ces mouvements un sens déterminé, remplaçant les mots, et formant un langage propre à tenir lieu de la parole; ce langage a été inventé, grâce à un homme qu'il faut compter parmi les bienfaiteurs de l'humanité, l'abbé de l'Espée. Par là, il rendit à la société ceux de ses membres qui étaient privés jusqu'alors du plus doux commerce avec leurs semblables. C'est l'intelligence qui, trouvant fermée la porte de l'ouïe, prend un autre chemin pour éveiller l'intelligence chez ceux qui ont le malheur d'être atteint de surdité, et en même temps elle leur apprend le seul langage à leur portée : la parole s'enseigne par la parole, et le sourd de naissance sera un sourd-muet.

Le goût est le sens qui nous met à même d'apprécier les propriétés sapides des corps; il est, avec l'odorat, affecté aux fonctions animales, et on les trouve plus développés chez certains animaux que chez l'homme; cependant pour lui leur utilité n'est pas moins réelle. Quand ils sont sains et maintenus dans un état normal, ils contribuent au maintien de la santé, et procurent des jouissances, mais d'un ordre inférieur; c'est une sorte de piège contre lequel il faut prémunir les enfants.

Chez eux, le goût est avide sans être éclairé, la quantité l'emporte sur la qualité: avant d'être friand, l'homme est gourmand, et c'est ce dernier défaut qu'il importe de combattre chez l'enfant (1).

(1) M. Herbert Spencer (*ouvrage cité*, p. 237) soutient que la gourmandise est un défaut acquis et non une tendance naturelle; que l'appétit, qui est un guide sûr chez les animaux, chez le nourrisson, chez le malade (?) chez les diverses races, chez les adultes qui mènent une vie régulière, est certainement aussi un guide sûr chez les enfants; que l'on prend pour de la gourmandise la satisfaction instinctive des besoins de notre constitution, par exemple le goût

En d'autres termes, ils retiennent à proportion qu'ils comprennent (1).

L'oreille, dès son premier contact avec l'air, devient sensible au son: on constate chez le nouveau-né le plaisir que lui cause une voix douce et caressante, et surtout l'impression qu'il reçoit du rhythme même le plus grossier. Tout mouvement rhythmique a sur lui une influence évidente. De là à la musique la transition est aisée : c'est un langage aussi, naturel en ce sens qu'il est naturellement goûté et compris, et qu'il traduit les émotions et les sentiments de l'âme humaine. Elle a donc sa place dans l'éducation des sens, à la salle d'asile, puis à l'école, en même temps que dans l'éducation morale. Le chant est un exercice utile pour la poitrine; il assouplit la voix, il l'adoucit, il lui ôte l'habitude des sons criards dont les enfants sont d'abord si prodigues. Il développe dans l'âme ce goût naturel du rhythme et de la mesure qui fait saisir des rapports réguliers entre les impressions et les divers espaces de temps qui les séparent; c'est encore un moyen de développer le sentiment du beau et de l'ordre.

Quand il est privé du sens de l'ouïe dès sa naissance, l'homme semble condamné à une ignorance qui le mettrait presque au niveau des animaux les moins bien partagés, et intellectuellement son existence différerait peu de la leur. Mais la vue peut jusqu'à un certain point remplacer l'ouïe. Il y a un langage naturel, celui des signes et des gestes, qui est l'expression vive et spontanée des sentiments et des passions : c'est déjà quelque chose, mais un moyen encore insuffisant pour le développement de l'intelligence. Il fallait un langage artificiel attachant aux mouvements

(1) M. Perez, *ouvrage cité*, ch. xv. — M. Egger, *ouvrage cité*, p. 14.

des doigts et à la combinaison de ces mouvements un sens déterminé, remplaçant les mots, et formant un langage propre à tenir lieu de la parole; ce langage a été inventé, grâce à un homme qu'il faut compter parmi les bienfaiteurs de l'humanité, l'abbé de l'Espée. Par là, il rendit à la société ceux de ses membres qui étaient privés jusqu'alors du plus doux commerce avec leurs semblables. C'est l'intelligence qui, trouvant fermée la porte de l'ouïe, prend un autre chemin pour éveiller l'intelligence chez ceux qui ont le malheur d'être atteint de surdité, et en même temps elle leur apprend le seul langage à leur portée : la parole s'enseigne par la parole, et le sourd de naissance sera un sourd-muet.

Le goût est le sens qui nous met à même d'apprécier les propriétés sapides des corps; il est, avec l'odorat, affecté aux fonctions animales, et on les trouve plus développés chez certains animaux que chez l'homme; cependant pour lui leur utilité n'est pas moins réelle. Quand ils sont sains et maintenus dans un état normal, ils contribuent au maintien de la santé, et procurent des jouissances, mais d'un ordre inférieur; c'est une sorte de piège contre lequel il faut prémunir les enfants.

Chez eux, le goût est avide sans être éclairé, la quantité l'emporte sur la qualité: avant d'être friand, l'homme est gourmand, et c'est ce dernier défaut qu'il importe de combattre chez l'enfant (1).

(1) M. Herbert Spencer (*ouvrage cité*, p. 237) soutient que la gourmandise est un défaut acquis et non une tendance naturelle; que l'appétit, qui est un guide sûr chez les animaux, chez le nourrisson, chez le malade (?) chez les diverses races, chez les adultes qui mènent une vie régulière, est certainement aussi un guide sûr chez les enfants; que l'on prend pour de la gourmandise la satisfaction instinctive des besoins de notre constitution, par exemple le goût

Malgré son caractère essentiellement physique, le goût a une certaine analogie avec l'intelligence : on dit, par métaphore, goûter la vérité, goûter une opinion; le goût est aussi regardé comme le sens du beau.

L'odorat est encore, si on peut le dire, plus matériel que le goût; il se réduit absolument à la sensation des odeurs. Il y a du reste entre eux des rapports étroits; ils servent tous deux et simultanément à apprécier la nourriture et la boisson. Ils peuvent devenir l'un et l'autre une source de sensations et de besoins factices: exemple, l'usage du tabac, des liqueurs. L'éducation qui leur convient est donc plutôt restrictive; elle a une portée morale sur laquelle nous reviendrons.

On voit de quelle importance est l'éducation des sens; c'est à eux que les enfants doivent leurs premières idées, et ces idées sont plus ou moins conformes à la réalité, selon que les instruments auront été mis à même de fonctionner avec plus ou moins d'exactitude. De ces débuts dépend la rectitude du jugement, parce que les idées suscitées par les sens non seulement donnent lieu à un travail de l'esprit, mais encore à de nouvelles idées dont le caractère dépendra des premières. Tout se résume en cette règle bien simple en apparence: ne demander aux sens ni trop ni trop peu. C'est une loi constante de la nature animée, dit Cabanis (1), que le retour fréquent des impressions les rende plus distinctes, que la répétition des mouvements les

---

des sucreries, le sucre étant une nourriture productive de calorique... — Il est vrai que les enfants deviennent quelquefois gourmands par le fait d'un système d'alimentation trop restrictif, mais nous n'admettons pas qu'ici l'instinct soit infaillible comme il l'est chez les animaux.

(1) *Rapports du physique et du moral de l'homme*, 3e mémoire p. 150. Paris, 1843.

rende plus faciles et plus précis. Les sens se cultivent par l'exercice, et l'empire de l'habitude s'y fait sentir d'abord avant de se manifester dans les organes moteurs. Mais c'est une loi non moins constante et non moins générale, que des impressions trop vives, trop souvent répétées ou trop nombreuses, s'affaiblissent par l'effet direct de ces dernières circonstances. La faculté de sentir a des bornes qui ne peuvent être franchies. Ainsi la conservation de la finesse des sens et leur perfectionnement progressif exigent que les impressions n'aillent pas au delà des limites rationnelles de la faculté de sentir, comme il faut en même temps qu'elles l'exercent tout entière pour qu'ils ne s'engourdissent pas.

J'ai insisté sur l'éducation des sens, en raison de ses intimes rapports avec l'éducation physique, et de l'intérêt tout particulier qu'elle présente pour les institutrices chargées d'élever le premier âge à la salle d'asile ou à l'école enfantine. Dans cette période d'initiation, elles assistent aux premières et indécises manifestations de toutes les facultés intellectuelles, l'attention, la mémoire, l'association des idées, l'imagination, la raison, le jugement, le raisonnement.

Qu'est-ce que ces facultés? quels sont leur nature et leur objet? à quel degré existent-elles chez l'enfant? comment faut-il les diriger? Autant de questions auxquelles il serait à souhaiter que toute mère pût répondre : en attendant, faisons en sorte que du moins l'institutrice en soit capable.

PAUL ROUSSELOT.

RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

La *Revue pédagogique*, dans son numéro du mois de novembre dernier, a donné, sous le titre : « La Réforme des écoles normales », une étude embrassant les plus importantes questions de l'enseignement primaire.

Mais l'auteur est un directeur d'école normale sous l'étreinte des difficultés de sa tâche journalière, sous l'impression du souvenir des soucis que lui ont donnés les examens de ses élèves. La question a été envisagée à un point de vue trop étroit; nous essayerons de lui donner plus d'ampleur, tout en nous rapprochant davantage des nécessités ou plutôt des possibilités de la pratique.

Nous examinerons successivement les programmes, les examens, le recrutement du personnel enseignant.

I. — Programmes.

D'après la législation actuelle, l'enseignement primaire comprend nécessairement :

L'instruction morale et religieuse,

La lecture,

Les éléments de la langue,

Le calcul et le système légal des poids et mesures,

Les travaux à l'aiguille, pour les écoles de filles ;

Et facultativement :

L'arithmétique appliquée aux opérations pratiques et la tenue des livres,

Les éléments de l'histoire et de la géographie,

Des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle, applicables aux usages de la vie,

Des instructions élémentaires sur l'agriculture, l'industrie et l'hygiène,

La géométrie, l'arpentage, le nivellement, le dessin linéaire et d'ornement,

Le chant et la gymnastique,

Le dessin d'imitation,

Les langues vivantes.

Voilà certes un vaste champ d'études, si vaste, qu'il est impossible de le bien cultiver. Au lieu d'un labour profond, on n'a pu qu'effleurer la surface, et il n'est pas étonnant que les fruits n'aient pas été abondants.

On demande à un malheureux instituteur de devenir, avec une préparation de quelques années, professeur de langues, d'histoire, de sciences et d'art. Il prend une teinte de tout et possède peu de connaissances solidement. Il le sent lui-même, et s'il a obtenu mention sur son brevet de quelques matières facultatives, il n'élargit pas pour cela le cadre de son enseignement.

Le vague du programme officiel, son étendue même, favorisent l'indulgence des commissions et abaissent le niveau des études. Les questions sur les sciences, pour être simples, tombent dans la puérilité; on se contente d'un à peu près dans des démonstrations qui tirent toute leur valeur de la rigueur mathématique; ou oublie complètement le principe : peu, mais bien.

Nous sommes loin de nous effrayer de la variété des matières de l'enseignement primaire; cette variété peut se concilier avec la mesure commandée par le but modeste à atteindre. L'enseignement primaire ne doit former ni des lettrés ni des savants; il doit donner au plus grand nombre les connaissances nécessaires pour se conduire et réussir dans la vie. Chacun doit y trouver le moyen de

développer sa puissance de travail et sa moralité, la lumière suffisante pour comprendre ses véritables intérêts et respecter les intérêts d'autrui, la force de volonté pour résister aux mauvaises passions, et l'élévation de sentiments qui constitue la dignité humaine.

Un véritable programme d'enseignement populaire ne doit repousser aucun des présents de la science ; il doit au contraire se rapprocher de chaque foyer, le circonscrire, le limiter, s'approprier les rayons les plus frappants et laisser à un enseignement plus élevé le soin d'étudier les phénomènes les plus délicats. Réduit à un petit nombre de points bien définis, bien précisés sur tout ce qui peut être d'une utilité réelle, prochaine, sinon immédiate, l'enseignement primaire acquerra son maximum d'utilité, qui est de développer le bon sens, d'augmenter les ressources individuelles, de diminuer les non-valeurs, de rendre les masses moins accessibles aux entraînements irréfléchis, de concilier les aspirations libérales avec l'esprit de justice.

Un enseignement vague n'est pas la lumière, mais une lueur trompeuse qui fausse les esprits, rend les hommes vains au lieu de les rendre forts, les égare au lieu de les diriger.

Sachons ce que nous voulons et disons-le nettement ; plantons force jalons, afin que personne ne fasse fausse route.

Les dénominations générales ne conviennent pas à un enseignement qui ne peut se mouvoir que dans des limites restreintes. Que signifie, par exemple, l'indication : « Éléments de la langue française » ? Les enfants ne sont pas étrangers à la langue française lorsqu'ils sont admis dans une école. L'enseignement de la famille a précédé

celui de l'école; il s'agit de continuer cet enseignement; mais dans quel sens, dans quelles limites, par quel ensemble de moyens? C'est important à préciser : car l'instituteur qui se borne à faire réciter quelques règles de grammaire et à corriger quelques dictées, répond à la lettre du programme comme celui qui développe l'esprit et le cœur de ses élèves par un maniement délicat du langage, qui n'est que l'instrument de la pensée. L'un ne fait pas assez, l'autre peut dépasser le but.

Les éléments des sciences physiques et naturelles, même en les restreignant à leurs applications usuelles, demandent de longues et patientes études; il y a à prendre, mais encore plus à laisser dans cet ordre de connaissances.

Il en est de même des autres facultés, et nous pouvons nous résumer en disant que l'enseignement élémentaire ne doit pas être un entassement de notions confuses dans toutes les directions de l'activité intellectuelle, mais un triage de vérités essentielles présentées dans tout leur jour. Il faut considérer les connaissances élémentaires non comme un but à atteindre, mais comme un instrument à conquérir pour régler et féconder l'activité.

Les points essentiels dans toute science sont peu nombreux et assez saillants. Il s'agit de les définir nettement dans un programme *détaillé et limitatif*, qui manque encore. Les programmes généraux n'élargissent pas les horizons, mais les supprimant ils obligent les maîtres à tout effleurer, sans rien approfondir, et à fausser ainsi le jugement des enfants. Avec ces programmes on dépasse le but ou on ne fait rien; le but n'a guère été dépassé jusqu'ici.

Un programme détaillé n'est pas un programme chargé; c'est pour n'avoir pas fait cette distinction que les auteurs

des programmes de l'enseignement secondaire spécial n'ont pas fait œuvre durable, quoique remarquable à certains égards. On a modifié, simplifié ces programmes, qui formaient un volume de grosseur respectable. Il faudra les simplifier encore, si l'on veut qu'ils répondent au niveau de l'enseignement assimilable dans le milieu donné.

L'initiative de la rédaction de programmes pour l'enseignement primaire vient d'être prise par le Ministère de l'Instruction publique. L'œuvre sera menée à bonne fin assurément, et les fautes seront évitées en profitant des leçons de l'expérience. Le programme ministériel, programme type de l'enseignement primaire, devra être assez large pour suffire à tous les besoins de cet enseignement. Les conseils départementaux auront à y puiser les éléments d'un programme, avec distribution mensuelle des matières, pour les écoles élémentaires et supérieures, en rapport avec les besoins industriels ou agricoles, les habitudes des populations, l'état d'avancement de l'instruction primaire dans chaque département. Les recteurs d'académie devront le prendre pour base d'un programme régional pour les écoles normales. Le programme des écoles normales deviendra le guide obligatoire des commissions d'examen.

Un programme unique pour toute la France aboutirait fatalement à des déceptions et même à l'impuissance. L'unité politique de la France est accomplie; mais les populations conserveront toujours une diversité de tempérament et d'habitudes, due au climat, à la nourriture, au genre d'occupations. L'éducation doit être appropriée au tempérament, et l'instruction aux besoins de ceux qui la reçoivent. Les programmes doivent se plier à ces exigences sous peine d'être stériles. Si une décentralisation mesurée peut être utile, c'est surtout en matière d'enseignement. Le progrès

résulte d'efforts dirigés dans des voies différentes librement choisies, dans la concurrence, selon le langage des économistes. Un règlement inflexible ne peut produire par l'immobilité que l'égalité dans la médiocrité.

Nous avons dit que chaque population a son tempérament ; nous aurions pu ajouter, son génie. Il ne faut pas trop diriger dans la crainte de gêner, d'arrêter l'essor des forces naturelles qui ne se développent que par la liberté.

II. — Les Examens.

Les examens du brevet de capacité pour l'enseignement primaire ont aujourd'hui une grande importance. Ils intéressent non seulement les futurs instituteurs et les futures institutrices, mais une foule de jeunes personnes qui viennent y chercher la consécration de leurs études. Cette extension d'examens et l'augmentation du nombre de brevets qui en résulte, n'ont pas les effets favorables que l'on pense.

Le niveau des examens tend à baisser depuis que le brevet de capacité est devenu un certificat d'études, le baccalauréat des jeunes filles, comme on l'appelle.

Ce brevet a perdu son caractère professionnel ; s'il témoigne d'études faites avec quelque fruit, il ne prouve nullement la capacité d'enseigner.

Les commissions les mieux constituées ne peuvent s'empêcher de ne voir dans les aspirantes âgées de 16 à 17 ans en général que des élèves ; de bonnes élèves si l'on veut, mais non des maîtresses. La bienveillance dans ces conditions commande l'indulgence, et l'indulgence peut facilement dégénérer en faiblesse.

Créer des catégories entre aspirants et aspirantes, avoir des ménagements ou des rigueurs selon que l'on peut présumer que l'on a affaire à des personnes qui n'ensei-

gneront pas ou à des personnes qui enseigneront, serait de l'arbitraire, puisqu'il s'agit de la délivrance d'un titre qui confère indistinctement à tous ceux qui le possèdent le droit d'enseigner. Les distinctions faites par les commissions n'auraient plus aucune valeur lorsqu'il s'agirait de demandes d'emploi dans l'enseignement public ou de déclarations d'ouverture d'écoles libres.

On a pensé que l'introduction de la pédagogie comme matière d'examen donnerait au brevet de capacité la valeur professionnelle qu'on ne lui accorde plus. La pédagogie est un art difficile, qui ne s'apprend efficacement que par l'observation et l'expérience. Quelle expérience des dispositions des enfants, des moyens les plus propres à ouvrir les jeunes intelligences aux bons sentiments et aux vérités utiles, à exciter la paresse, à maintenir et à régler l'activité, peuvent avoir des jeunes filles de 16 ans ou des garçons de 18 ans? Il n'y a que les mères qui aient l'intuition des moyens d'éducation; cette intuition même ne constitue pas la pédagogie, parce qu'elle est restreinte à ses limites naturelles, qu'elle se trouverait impuissante en présence d'une réunion d'enfants provenant de milieux différents et diversement influencés par ces milieux.

Une épreuve de pédagogie à 16 ou à 18 ans ne saurait être sérieuse. Elle augmenterait les difficultés de l'examen sans le rendre plus probant au point de vue professionnel.

Il y a mieux à faire pour relever la valeur du brevet de capacité. Nous en trouverons les moyens dans la recherche du caractère essentiel d'un diplôme conférant le droit d'enseigner. Il est presque puéril de dire que l'on ne peut enseigner que les connaissances que l'on possède au moins d'une manière passable. Le brevet de capacité est-il la

preuve de cette aptitude moyenne? Non, avec la réglementation actuelle des examens. Le succès ne dépend pas de la preuve de capacité faite sur chaque matière, mais de l'ensemble de l'examen. Des institutrices qui doivent enseigner le calcul à leurs élèves peuvent être à peu près nulles sur cette matière et obtenir le brevet de capacité, pourvu que les autres notes fournissent une compensation. Neuf points en calcul et un seul en rédaction n'altèrent pas la moyenne exigée. Le candidat est incapable d'enseigner trois facultés sur six ; mais il a obtenu sur les matières qu'il possède convenablement des notes qui couvrent son insuffisance sur les autres : il obtient le brevet de capacité. Il faudrait bien des formules pédagogiques pour suppléer à cette insuffisance. On n'enseigne bien que ce que l'on possède parfaitement, et la première règle de pédagogie est de dominer son sujet, d'en être assez maître pour agir efficacement sur l'intelligence de ses élèves : une leçon obscure ou incomplète est une leçon perdue.

Il est naturel, il est raisonnable que l'insuffisance d'un candidat sur une des facultés qu'il doit obligatoirement enseigner, motive son ajournement. En conservant la notation actuelle dans l'échelle d'appréciation de 1 à 10, toute épreuve cotée au-dessous de cinq points deviendrait éliminatoire. La faiblesse en rédaction ne trouverait plus de compensation dans l'écriture ou le calcul ; pour obtenir le brevet de capacité, il faudrait être réellement capable d'enseigner toutes les matières que l'examen comporte. La réforme proposée est simple et facile ; il ne faut pas de loi pour l'opérer, mais une légère modification au règlement ministériel des examens.

On a parlé de coefficient pour donner à chaque matière du programme une valeur relative en raison de son impor-

tance. Nous ne comprenons pas l'importance relative lorsqu'il s'agit de l'aptitude à enseigner. Il ne faut pas enseigner l'arithmétique deux fois moins bien que la rédaction, et l'histoire trois fois mieux que l'écriture ; il faut tout enseigner avec une compétence suffisante.

La note 5 signifie compétence passable pour l'écriture comme pour l'histoire. Nous insistons sur ce point, parce que de bons esprits confondent les examens de maîtres avec les examens d'élèves, le brevet de capacité avec le certificat d'études. Nous avons indiqué le moyen de mettre fin à cette confusion. Il est fort probable qu'il y aura peu de jeunes filles de 16 ans possédant la solidité d'instruction nécessaire pour répondre d'une manière satisfaisante sur chacune des parties du programme ; les ajournements seront nombreux et les plaintes bruyantes. Mais nous aurons autant d'instituteurs et d'institutrices, nous les aurons mieux préparés à remplir leurs utiles fonctions. La satisfaction d'amour-propre que les familles recherchent dans les examens des jeunes filles, nous importe moins qu'un bon recrutement du personnel enseignant.

Nous avons vu dans l'étude des programmes que le champ de l'enseignement primaire est vaste. Les examens doivent tout embrasser et avoir pour sanction des brevets de différents ordres. Il y a un brevet obligatoire ou de deuxième ordre, un brevet complet ou de premier ordre, et des brevets facultatifs en nombre presque indéfini. En appliquant le calcul des combinaisons aux huit groupes de facultés sur chacun desquels un candidat peut demander à être interrogé lors de son premier examen, on arrive à 254 brevets facultatifs différents, L'indication de brevet facultatif ne dit rien ; ce brevet peut ne différer du brevet obligatoire et du brevet supé-

rieur que d'une matière seulement; entre ces limites, il y a la confusion la plus complète.

Pour y mettre fin, on pourrait décider que les examens seraient seulement de trois sortes :

Examen sur les matières obligatoires;

Examen sur les matières facultatives littéraires;

Examen sur les matières facultatives scientifiques.

D'où brevet obligatoire, brevet facultatif littéraire ou scientifique, brevet complet obtenu après les trois séries d'épreuves.

Le brevet obligatoire conserverait toute sa valeur et ne deviendrait pas, comme on l'a proposé, un brevet d'instituteur adjoint. Entre le directeur et ses auxiliaires une différence d'instruction n'est pas indispensable; la supériorité et le prestige nécessaires au premier découlent plus utilement de son expérience éprouvée, de son sens pratique, de ses qualités pédagogiques, de la considération dont il est entouré, de l'estime dont il jouit. La tâche d'un instituteur adjoint demande autant d'instruction que celle d'un directeur; il est plus difficile de faire une leçon intéressante et profitable à de jeunes enfants qu'à des élèves un peu avancés. Il faut avoir de grandes ressources d'intelligence et d'instruction pour plier son enseignement à toutes les exigences d'un auditoire d'une mobilité extrême, que les leçons prolongées fatiguent, mais qui veut être intéressé sans répit, qui ne fait le sacrifice de sa liberté qu'à la condition de trouver du plaisir à l'école; qui souffre et se démoralise s'il prend l'étude et la classe en dégoût. L'influence des premiers enseignements est souvent décisive, et il ne faut pas que des maîtres diminués en soient les dispensateurs. D'ailleurs, un instituteur adjoint qui a la préoccupation d'un examen à subir remplit rarement ses fonc-

tions avec le dévouement désirable; il veut réussir et dépense pour cela le meilleur de ses facultés, n'apportant qu'une attention distraite et fatiguée à la préparation de ses leçons, à la correction des devoirs des élèves. Les directeurs d'école nous disent franchement qu'un adjoint qui se prépare à l'examen facultatif ne vaut guère mieux souvent que celui qui se prépare à l'examen obligatoire.

Les devoirs d'une profession que l'on a embrassée librement dominent tous les devoirs; l'instituteur se doit avant tout à ses élèves; ses études et ses réflexions doivent tendre à améliorer son enseignement, à perfectionner ses méthodes, à augmenter son influence moralisatrice. Guidé par les conseils d'un directeur expérimenté, stimulé par les nécessités de la pratique journalière, éclairé par les mécomptes autant que par les succès, le jeune maître fait mieux son apprentissage à l'école que par la lecture des livres pédagogiques. Il joindra la lecture à l'observation, si on lui tient compte de ses connaissances pédagogiques pour l'avancement. Lorsqu'on décidera de ne confier la direction des écoles qu'à des maîtres ayant subi avec succès un examen professionnel pratique, on fera faire un grand pas à l'enseignement primaire. Point n'est besoin de formes solennelles pour cet examen. Il pourrait avoir lieu dans l'une des meilleures écoles de chaque arrondissement, devant l'inspecteur primaire et deux instituteurs titulaires. Si l'on établit une commission pédagogique spéciale au chef-lieu du département, on peut être assuré que les questions théoriques l'emporteront bientôt sur l'aptitude pratique; bien faire sera quelque chose, mais bien dire sera mieux encore. Discourir sur les méthodes d'enseignement est plus facile cependant que d'adapter ces méthodes aux besoins particuliers et aux ressources

spéciales d'un milieu donné. Plus les connaissances d'un instituteur seront en harmonie avec les besoins intellectuels de la population, plus son action sera féconde.

Il nous reste à parler des commissions d'examen pour le brevet. Elles se composent généralement d'inspecteurs primaires, de professeurs, de ministres des cultes et de notables habitants. On voudrait y adjoindre les inspecteurs d'académie et les directeurs d'école normale. Aucune objection à faire sur l'introduction des inspecteurs d'académie dans les commissions, avec présidence de droit. Mais il n'en est pas de même des directeurs d'école normale, qui auraient souvent à examiner leurs élèves, à juger le résultat de leur propre enseignement. Tout préparateur aux examens devrait pouvoir être exclu des commissions; seraient exclues aussi les notabilités incompétentes.

Il faut savoir rendre justice aux membres des commissions, c'est-à-dire à des hommes qui ont donné un temps considérable à un labeur délicat non rétribué le plus souvent. Ils ont fait meilleure besogne qu'on ne devait l'espérer en l'absence de programme précis et avec la faculté de compensation des notes. La dictée, épreuve éliminatoire, a empêché les examens de tomber dans un discrédit complet. On voudrait remplacer la dictée par la rédaction comme pierre de touche; mais la correction d'une rédaction laisse toujours prise à l'incertitude, à la divergence d'opinion, à l'arbitraire par conséquent. Si l'on n'admet qu'une seule épreuve éliminatoire, tout l'avantage reste à l'orthographe. Mais nous l'avons dit, lorsqu'il s'agit d'un titre qui désigne une personne comme professeur à la confiance des familles, l'insuffisance de l'examen sur une matière doit entraîner l'ajournement. Si l'on voulait ménager la transition, on pourrait faire de la rédaction une

épreuve éliminatoire comme de la dictée. Ces deux éliminations donneraient déjà aux examens une portée qu'ils n'ont pas actuellement.

III. — Recrutement du personnel de l'enseignement primaire.

Le recrutement des instituteurs ne se fait pas exclusivement par les écoles normales; les écoles normales d'institutrices sont dans la période d'organisation; le personnel de l'enseignement libre sort rarement des écoles normales. On n'aura donc pas tout réformé lorsqu'on aura réformé les écoles normales.

Mais la supériorité de la préparation des instituteurs et des institutrices dans les écoles normales sur la préparation libre est incontestable et incontestée.

Fortifier l'enseignement dans ces établissements, c'est certainement travailler puissamment à élever le niveau de l'instruction populaire.

L'admission des élèves-maîtres résulte d'un concours, et lorsque les concurrents sont nombreux, la promotion est bonne; c'est le cas le plus commun, depuis que les vocations sont encouragées par la perspective d'une position sortable. Améliorons encore la situation des instituteurs, et les candidats aux écoles normales ne manqueront pas; c'est la loi de l'offre et de la demande. Tous les autres moyens de recrutement sont factices; ils ne produisent que des effets partiels et pendant un temps très limité.

Des élèves choisis ne peuvent donner beaucoup de non-valeurs. Il ne faut pas considérer comme non-valeurs les élèves qui se laissent distancer, qui manquent d'haleine, si nous pouvons nous exprimer ainsi. Ils fourniront peut-être une carrière moins brillante que leurs camarades, mais ils

rendront encore des services utiles. Vouloir tous sujets d'élite dans une école normale, c'est vouloir l'impossible, c'est s'exposer à faire dévier l'institution de son but. Les jeunes instituteurs pourvus du brevet complet ont de l'ambition; ils n'aiment pas, comme ils le disent, à aller s'enfouir à la campagne. Si on les y place, ils réussissent moins bien que des instituteurs plus modestes. L'école normale primaire n'est pas une pépinière d'officiers, mais bien de simples soldats de l'enseignement, nobles soldats d'ailleurs qui remportent les grandes victoires sur l'ignorance. Il y en a qui monteront en grade: les officiers de fortune sont les plus nombreux dans les cadres de l'enseignement primaire, et on ne s'en plaint pas. Mais la mission essentielle des écoles normales est de former des instituteurs qui restent instituteurs.

Faut-il renvoyer impitoyablement de l'école normale les élèves qui s'attardent, qui ne réussissent pas dans un examen? Ce serait, à notre avis, une déplorable rigueur.

Il se trouve des intelligences lentes, mais sûres, troublées par le nombre d'objets d'étude qu'on leur présente à la fois, déroutées par des leçons quelquefois insuffisantes ou obscures. Elles n'avancent que lentement, mais elles arrivent au but par l'action continue d'un travail persévérant. Il y a d'excellents instituteurs qui n'ont que le brevet simple, et de très médiocres pourvus du brevet complet.

D'ailleurs que devient un élève renvoyé de l'école normale à la fin de sa première année d'études? Six mois après il obtient le brevet de capacité et est placé. C'est un fait constant. Voilà un jeune homme jouissant de sa liberté, touchant un traitement dix-huit mois avant ses camarades de promotion. La peine du renvoi se change en prime à l'insuffisance. Les choses ne peuvent se passer différemment, parce que

le succès au concours d'admission suppose généralement plus d'instruction que l'obtention du brevet obligatoire et qu'il y a pénurie d'instituteurs. Ne renvoyons aucun élève avant la fin du cours d'études, et ne visons pas pour tous au brevet supérieur. Il n'est pas possible de niveler absolument une école, quelle qu'elle soit.

L'école normale est-elle une école de pédagogie, peut-elle le devenir? Jusqu'ici, tout le monde en convient, l'école normale ne s'est préoccupée que du succès des élèves aux examens du brevet de capacité. Ces examens ne comportant pas d'épreuve pédagogique, la pédagogie a été reléguée au dernier plan, là où il s'en fait sérieusement. Il y a des écoles dites d'application annexées à toutes les écoles normales. Mais outre qu'elles ne sont pas toujours des écoles modèles, les élèves instituteurs ont trop peu de temps à consacrer à la pratique de l'enseignement pour acquérir quelque expérience. Il ne suffit pas d'entrer dans une classe, d'assister à de rares exercices, de donner quelques leçons, pour s'approprier les secrets de l'art difficile d'élever les enfants. Pour connaître la meilleure voie à suivre avec eux, pour gagner leur confiance, pour préparer leur esprit et leur cœur à recevoir un enseignement fructueux, il faut une longue et patiente observation, une action lentement progressive, une continuité d'efforts prudents que l'on ne peut demander à des élèves-maîtres qui se succèdent quotidiennement dans l'école d'application, où ils sont plutôt un embarras qu'un secours utile. L'école d'application souffre, au point de vue éducatif, d'un perpétuel changement de maîtres, de la différence de ton, de forme et d'esprit des leçons, d'un manque de vie morale, la vie morale de l'école résultant de l'action continue d'un maître connu et aimé sur ses élèves.

Les élèves-maitres devraient avoir un rôle absolument passif à l'école d'application : observer, écouter, prendre des notes, et résumer leurs impressions dans une rédaction succincte. Aucune discussion théorique dans ce résumé, mais la simple appréciation des moyens mis en œuvre, des faits et de leurs conséquences immédiates.

L'enseignement pédagogique théorique est généralement donné par le directeur de l'école normale. Il est des directeurs qui ont fait des manuels de pédagogie; d'autres résument les principes pédagogiques dans des cahiers qu'ils dictent à leurs élèves. Nous préférons le manuel, parce qu'il économise le temps de la dictée et de la mise au net. Mais nous n'aimons pas que le directeur se fasse en quelque sorte chef d'école pédagogique; ses idées pourraient heurter celles de l'autorité académique et ne pas être toujours en harmonie avec le plan d'études, l'organisation pédagogique adoptés ou recommandés dans le département.

L'enseignement pédagogique théorique devrait se borner à l'histoire des pédagogues les plus connus, à l'examen comparé de leurs doctrines, à la recherche de l'influence de ces doctrines sur les pratiques scolaires de nos jours. S'il existe dans le département un plan d'études uniforme, le directeur devrait en faire comprendre toute l'économie à ses élèves, qui devront l'appliquer avec intelligence; ne pas insister sur les points qui pourraient lui paraître faibles, parce qu'on ne connaît une bonne organisation pédagogique qu'à la pratique, qu'à l'usage. D'ailleurs la critique des actes amène vite le dénigrement de l'autorité dont ils émanent, et ce n'est pas cet esprit qui doit régner dans le corps enseignant. Les écoles normales ne formeront pas plus des pédagogues que les lycées ne forment des philosophes. Mais les jeunes instituteurs sortiront des écoles normales avec des

idées pédagogiques prêtes à prendre corps en face de la pratique. Ils n'auront pas des règles fixes, invariables, à appliquer dans toute circonstance donnée ; mais ils chercheront à dominer les conditions défavorables et à en tirer le meilleur parti possible. Ils seront stimulés dans leurs études, dans leurs observations, dans la recherche du meilleur résultat, par la nécessité de subir un examen véritablement pédagogique avant d'être nommés instituteurs à titre définitif.

On n'a demandé jusqu'ici aucun titre de capacité aux maîtres-adjoints d'école normale. Selon l'honorable anonyme que nous combattons dans ses exagérations, il ne faudrait rien moins qu'une agrégation spéciale. Il y a des agrégés des sciences, des lettres, de l'enseignement spécial; nous cherchons une place pour les nouveaux venus et nous ne la trouvons pas : littérature, grammaire, histoire, sciences spéculatives, sciences appliquées, tout est pris. Soyons modestes comme nos fonctions; ne recherchons pas les titres pompeux et contentons-nous d'être utiles.

Nous convenons qu'il y a un grand intérêt à faire de bons choix pour le professorat des écoles normales. Que la situation des maîtres-adjoints soit enviable, et les candidats instruits et expérimentés ne manqueront pas. Que les places vacantes soient données au concours; que le concours ait lieu dans l'académie où se produit la vacance, sur les matières à enseigner par le titulaire de l'emploi; que ce concours ne comporte pas plus d'admissibles que de places à donner, et le personnel des écoles normales sera bientôt ce qu'il doit être. Chaque région de la France a ses besoins économiques et intellectuels particuliers; il y a un intérêt supérieur à ne pas dépayser les fonctionnaires de l'enseignement primaire, qui doivent s'identifier aux



populations pour avoir plus d'action sur elles. D'ailleurs, centraliser les concours, c'est décourager un grand nombre de candidats sérieux et modestes qui redoutent les déplacements, qui sont effrayés par le nombre des concurrents, qui n'accepteraient pas d'être envoyés au loin en cas de succès. Les concours centralisés ont montré l'inconvénient de donner naissance à l'esprit de système, de tout immobiliser en voulant tout rendre uniforme. L'émulation est le levier de l'enseignement comme la concurrence est le levier de l'industrie. Mettons à l'entrée des fonctions de l'enseignement le concours après le diplôme, et un progrès sérieux sera accompli. Mais le concours doit se rapprocher de la place à donner et des concurrents qui ont le plus d'intérêt à l'obtenir. Le concours ne doit aboutir qu'au résultat en vue duquel il a été organisé et ne jamais créer des expectants pour des fonctions analogues. Un concours qui déclare des admissibles ne pouvant être placés qu'à des dates incertaines et éloignées est un simple examen, et un examen mal défini. Les meilleurs examens d'ailleurs ne révèlent pas toujours l'aptitude générale; ils ne sont souvent que la constatation d'un état mental dans un moment et dans un milieu donnés. Quelque temps après l'examen, le diplôme obtenu n'a pas de signification positive. Si le sujet a été surmené dans sa préparation, la détente produit un affaissement irrémédiable; la certitude d'un droit ou plutôt d'un monopole acquis engendre l'insouciance et amène le relâchement.

Les concours ont un autre avantage, c'est de mettre fin aux compétitions dans lesquelles la faveur l'emporte souvent.

Le concours pour les fonctions est le corollaire du suffrage universel pour les dignités.

Quel mal y aurait-il de faire dépendre l'avancement des instituteurs d'un concours, si l'on n'admettait à concourir que les maîtres bien notés et ayant un nombre déterminé d'années de services? Les épreuves à la fois théoriques et pratiques porteraient les instituteurs à perfectionner sans cesse leur instruction et leurs méthodes. On parle constamment de supprimer la routine, ennemie du progrès; mais la routine n'est que l'habitude de faire les choses avec le moins de peine possible; on ne saurait la combattre efficacement qu'en créant des stimulants énergiques, en faisant dépendre le sort de chacun d'un travail persévérant plutôt que d'un succès de jeunesse. La fortune ne sourira plus qu'au véritable mérite, lorsque chaque étape d'une carrière sera marquée par l'épreuve d'un concours entre candidats se recommandant par des antécédents honorables et des services distingués.

Le droit de nomination des instituteurs, revendiqué aujourd'hui par le pouvoir politique, par les pouvoirs locaux et par l'administration académique, perdrait de son importance avec le concours. L'organisation des concours appartiendrait naturellement à l'administration académique, comme la direction pédagogique et disciplinaire. La nomination ne serait plus que la sanction donnée par l'autorité à la plus équitable des présentations, celle qui résulterait d'une liste de mérite dressée après concours et appréciation des services rendus.

Examen pédagogique à l'entrée de la carrière, avancement subordonné au concours, c'est-à-dire au mérite personnel éprouvé, tel devrait être, à notre humble avis, la base de l'enseignement primaire. Cette base serait si puissante que la désignation du pouvoir qui nommerait les instituteurs *deviendrait* une question secondaire, sans conséquences

graves sur la marche du service, Ce pouvoir lui-même serait allégé d'une responsabilité considérable, et la responsabilité, revenant entière aux individus, amènerait des efforts persévérants et des progrès d'une continuité certaine.

CHAUMEIL,
Inspecteur primaire à Paris.

L'INSTRUCTION PRIMAIRE EN ÉCOSSE

(Suite) (1).

Législation scolaire. — Actes de 1872 et 1878.

Nous avons vu quel était, il y a moins de vingt ans, l'état de l'enseignement primaire en Écosse; nous savons de quelle manière cet enseignement était donné et comment étaient organisées les écoles. Dans les préliminaires de « l'Education Act » de 1872, il est dit, en premier lieu, que la loi nouvelle a pour objet d'améliorer le système d'éducation existant, de manière à assurer l'instruction efficace des enfants et d'en étendre les avantages à la nation entière, et en second lieu, que les droits de la famille, en matière religieuse, continueront à être respectés, les parents ayant toute liberté de faire donner à leurs enfants l'instruction religieuse, ou de s'opposer à ce qu'ils la reçoivent, sans qu'ils puissent être privés d'aucun des avantages auxquels ont un droit égal tous ceux qui fréquentent les écoles.

La loi reconnaît deux catégories d'écoles publiques, les écoles de paroisse et les écoles de bourg. Sous la dénomination d'écoles de paroisse sont comprises toutes les écoles établies par le conseil scolaire de la paroisse et placées sous le régime de l'Act de 1872. Les écoles de bourg, appelées aussi écoles supérieures, académies ou écoles de grammaire, sont établies au chef-lieu du bourg et sont administrées par le conseil scolaire du bourg.

Constitution des autorités scolaires. — La haute direc-

---

(1) Voir le numéro d'octobre 1879.

tion de l'enseignement élémentaire est remise à un département national d'éducation (Scotch Education department), dont les membres sont nommés par le gouvernement et qui a son siège à Londres.

Le pouvoir intermédiaire est exercé par un bureau d'éducation institué pour une durée de trois ans, avec faculté pour le gouvernement de porter à cinq ans la durée de son mandat. Les membres, au nombre de cinq, et le secrétaire sont nommés par la reine. Ce bureau, qui relève du département national d'éducation, a son siège à Édimbourg. De temps à autre, il peut charger un ou plusieurs de ses membres de missions spéciales, ou même d'inspections dont l'objet se rattache à l'exécution de la loi. Il fait connaître au département d'éducation les résultats de ses enquêtes, et lui expose ses vues sur les conditions et le mode de répartition des subsides alloués par le Parlement. Chaque année, il rend compte de ses actes d'administration dans un rapport destiné à être soumis aux Chambres.

Des Comités scolaires. — Le bureau d'éducation nomme, pour une durée qu'il détermine, et avec la sanction des lords de la Trésorerie, les employés et agents jugés nécessaires. Le président, deux membres ordinaires et le secrétaire reçoivent un traitement dont le chiffre est fixé par les lords; il est pourvu à ce traitement, comme à toutes les dépenses nécessitées par le service, au moyen de fonds votés par le Parlement. Un Comité scolaire local est élu dans chaque paroisse ou bourg. Lorsque la délimitation scolaire d'une paroisse ou d'un bourg donne lieu à difficulté, la question est portée devant le bureau d'éducation ou devant le shérif du comté le plus intéressé, suivant la nature de la contestation. Le bureau d'éducation

peut prononcer la réunion d'une paroisse à une autre paroisse, ou la réunion d'une paroisse à un bourg, lorsque la population du bourg est au-dessous de 3,000 âmes. Le bureau détermine le nombre des membres de chaque Comité scolaire local, qui est de cinq au moins et de quinze au plus, suivant l'importance de la paroisse ou du bourg.

Sont électeurs, toutes les personnes ayant atteint l'âge légal, non frappées d'incapacité et qui figurent au dernier rôle de la paroisse ou du bourg comme tenanciers d'une propriété d'un revenu annuel minimum de 4 livres (100 fr.) et située dans les limites de la paroisse ou du bourg. Chaque électeur dispose d'un nombre de voix égal à celui des membres à élire; il peut les attribuer à un seul candidat ou les répartir entre plusieurs, à sa convenance. Nul instituteur soit d'une école publique, soit d'une école subventionnée par le gouvernement, ne peut faire partie du comité scolaire local.

Le pouvoir dont tout comité scolaire est investi ne doit en aucun cas excéder trois ans; le département d'éducation fixe la date de la réélection pour les écoles de paroisse et les écoles de bourg. Lorsqu'une vacance vient à se produire dans l'intervalle d'une élection à l'autre, il y est pourvu par le comité scolaire. Au cas où l'élection d'un ou de plusieurs membres ne serait pas faite dans les conditions de temps et de lieu spécifiées dans la loi, le comité scolaire, s'il est régulièrement constitué, désigne lui-même les personnes appelées à le compléter; si ces conditions ne sont pas remplies, le département d'éducation ordonne une seconde élection.

Attributions et obligations du Comité scolaire. — Les comités scolaires locaux ont qualité de personnes civiles et

sont aptes à accepter des dons ou legs. Ils peuvent déléguer une partie de leurs pouvoirs à des administrateurs scolaires. Toutes les écoles de paroisse qui relevaient précédemment d'une juridiction de famille ou d'église, sont placées sous leur autorité, sans préjudice des titres et charges existants. A l'égard des écoles de bourg, les comités locaux sont également substitués aux conseils paroissiaux, qui étaient autrefois investis du droit d'administrer ces écoles ou d'en nommer le personnel enseignant.

Toutes les écoles de paroisse et de bourg, placées sous l'autorité des comités scolaires locaux, prennent désormais le caractère et la dénomination d'écoles publiques. Les comités ont le devoir d'assurer, soit par l'établissement d'écoles nouvelles, soit par la disposition à donner aux locaux scolaires existants, les moyens d'instruction suffisants pour tous les enfants en âge d'école dans la circonscription; ils transmettent au bureau d'éducation tous les éléments d'information sur les mesures prises par les autorités locales et sur les besoins auxquels il reste à pourvoir. Ces renseignements sont contrôlés par des officiers et agents délégués à cet effet, et après enquête, le bureau d'éducation prescrit sans délai toutes les mesures que la situation réclame. Les comités scolaires adressent également au bureau d'éducation des rapports détaillés sur l'administration de chacune des écoles, sur le nombre des élèves qui les fréquentent et sur la qualité des maîtres; à défaut, le bureau d'éducation charge des inspecteurs de la visite des écoles, et ceux-ci lui font connaître le résultat de leurs observations.

Les conseils scolaires ont le pouvoir d'acquérir les terrains et emplacements nécessaires pour la construction des écoles, pour l'établissement de jardins et d'habitations des maîtres; ils ont qualité pour traiter les opérations d'achat ou de vente,

pour passer les baux, pour prendre telles dispositions reconnues utiles pour construire, approprier ou agrandir les locaux scolaires.

En ce qui concerne les écoles entretenues à l'aide de ressources fournies par des particuliers ou par des congrégations, ces écoles, de l'assentiment de leurs fondateurs et de leurs administrateurs, peuvent être transférées au comité scolaire de la paroisse et du bourg, et dès lors ces écoles sont assimilées à tous égards aux écoles publiques, et les maîtres se trouvent placés dans la position et mis en possession de tous les droits et avantages des instituteurs publics.

Les comités scolaires ont le droit d'établir des écoles gardiennes (infant schools) pour l'instruction des enfants au-dessous de sept ans, et des écoles du soir, selon les besoins de la localité. Ils peuvent aussi, en certains cas et avec l'autorisation du bureau d'éducation, ériger des écoles industrielles, en se conformant aux dispositions de l'Act de 1866 sur les écoles de cet ordre.

Plusieurs comités scolaires de paroisse ou de bourg peuvent, sous la condition d'y être autorisés par le bureau d'éducation, se réunir pour l'établissement et l'entretien à frais communs d'écoles publiques et pour la désignation des instituteurs.

Des ressources et dépenses des écoles. — Les dépenses des comités locaux sont acquittées au moyen du fonds scolaire, lequel est formé des subventions allouées par le Parlement, des produits des fondations ou souscriptions volontaires et de taxes spéciales supportées par les habitants du bourg et de la paroisse.

Lorsque la construction d'une école nouvelle a été décidée, la dépense à laquelle elle donne lieu peut être répartie sur

une période de cinquante années au maximum; la somme empruntée est remboursée chaque année et les intérêts sont prélevés sur le fonds scolaire. Cet emprunt est d'ordinaire contracté auprès des commissaires des travaux publics, qui prennent garantie sur le produit des taxes scolaires.

Chaque comité scolaire, dès la première réunion, désigne un secrétaire agent comptable, auquel est remise la gestion financière et qui, chaque année, rend compte de sa gestion à un délégué du bureau d'éducation. Cet officier, qui réside à Edimbourg, centralise les comptes en recettes et dépenses des comités scolaires locaux et en présente le détail dans un rapport destiné à être soumis d'abord au bureau d'éducation, puis au parlement.

Le comité scolaire fixe le taux de la rétribution scolaire à payer par chaque élève, et le recouvrement en est fait par les soins du trésorier ou secrétaire agent comptable du comité.

Personnel des maîtres. — Nul n'est nommé à un emploi de directeur d'école publique, s'il n'est pourvu du certificat de capacité, lequel est délivré par le département d'éducation, à la suite d'un examen passé devant un jury pour chaque ordre d'enseignement. Le candidat qui serait en possession d'un grade obtenu dans l'une des universités du royaume est dispensé de l'examen requis pour le certificat de capacité.

Lorsqu'un instituteur a été jugé ou reconnu insuffisant ou impropre aux fonctions de l'enseignement, le comité scolaire local peut, à la suite d'un rapport qui lui est soumis par l'inspecteur des écoles, remplacer ce maître, sous la double condition qu'une copie du rapport sera délivrée au maître intéressé, et que la mesure qui l'atteint sera confirmée par le bureau d'éducation.

Des écoles supérieures. — Les écoles supérieures sont celles où l'on enseigne, outre les matières élémentaires, les langues grecque et latine, les langues vivantes, les mathématiques, les sciences naturelles, etc. Les comités locaux, ayant l'administration de ces écoles, font préparer les programmes et déterminent les conditions auxquelles doivent satisfaire les maîtres; l'examen est passé devant un jury composé de professeurs appartenant à l'une des universités d'Écosse, ou d'instituteurs d'une compétence reconnue et exerçant eux-mêmes dans des écoles supérieures.

Les fonds et revenus des écoles supérieures sont formés: 1° de contributions à prélever sur les biens et immeubles des bourgs et paroisses dans lesquels ces écoles sont établies; 2° des dotations affectées aux besoins des écoles respectives; 3° de ressources créées pour le progrès de l'instruction et sur des sujets déterminés; 4° des rétributions payées par les élèves. Ces diverses ressources sont spéciales et ne doivent jamais se confondre avec les ressources destinées à alimenter les autres écoles; les rétributions des élèves sont versées entre les mains du trésorier, qui en rend compte séparément au bureau d'éducation. Le taux de la rétribution à payer par les élèves est fixé par le directeur de l'école et par les maîtres-adjoints, sous réserve de l'approbation du comité local, qui, en cas de dissentiment, en réfère au bureau d'éducation. Les écoles supérieures sont soumises à une inspection spéciale, qui a lieu une fois dans l'année, sous la surveillance et le contrôle du comité local.

De l'inspection des écoles. — Toutes les autres écoles publiques doivent rester en tout temps ouvertes aux inspecteurs; mais il n'entre pas dans les attributions de ceux-ci de s'enquérir de la profession religieuse des élèves, ni de les interroger sur aucune matière d'enseignement religieux.

Des subsides alloués par le Parlement. — Le Parlement accorde des subsides aux comités scolaires locaux pour les besoins des écoles placées sous leur surveillance, et aux administrateurs des écoles qui, dans l'opinion du département d'éducation, contribuent efficacement à l'instruction des enfants dans les bourgs et les paroisses où ces écoles sont établies. En aucun cas, les subsides du Parlement ne sauraient être appliqués à des dépenses ayant pour objet l'instruction religieuse des enfants; ces subsides ne sauraient non plus être employés à des travaux de construction ou d'appropriation d'écoles qui n'auraient pas fait l'objet d'une demande du comité scolaire, contenant tous les renseignements nécessaires pour mettre le département d'éducation en mesure de se prononcer sur l'opportunité de ces travaux.

Choix de l'école et enseignement religieux. — Toutes les écoles soumises à l'inspection et participant aux avantages spécifiés ci-dessus sont ouvertes à tous les enfants indistinctement, à quelque religion qu'ils appartiennent. Il est loisible aux parents de retirer leurs enfants d'une école et de les placer dans une autre école; l'enseignement religieux n'y est donné qu'à la demande expresse des parents, et jamais cet enseignement n'est donné aux heures consacrées aux cours élémentaires.

Obligation pour les parents de pourvoir à l'instruction de leurs enfants. — Les parents ou tuteurs sont tenus de faire donner l'instruction élémentaire en lecture, écriture et calcul à leurs enfants âgés de 5 à 13 ans; lorsqu'ils en sont empêchés par leur état d'indigence, ils doivent s'adresser au bureau de bienfaisance de la localité, lequel paye en leur lieu et place la rétribution scolaire, dont le montant est prélevé sur le fonds des pauvres. La même obligation existe à l'égard des enfants aveugles. Les parents

ont toujours le choix de l'école dans laquelle l'enfant doit être placé.

Un agent nommé par le comité est spécialement chargé de constater et de signaler à l'autorité du bourg ou de la paroisse les infractions commises et d'en poursuivre la répression, lorsqu'il a été établi que les parents se sont soustraits sans motif valable aux prescriptions légales. Le shérif du comté, sur le rapport écrit du comité scolaire et après décision, condamne les parents contrevenants à payer une amende de 20 shillings au maximum et à subir un emprisonnement dont la durée n'excède pas quatorze jours. Lorsqu'il y a récidive, la même pénalité peut être prononcée, mais seulement trois mois après. Le produit des amendes est versé au fonds scolaire.

Les maîtres, patrons, fermiers, sont astreints aux mêmes obligations et encourent les mêmes peines à l'égard des enfants qu'ils emploient, quand ces enfants, âgés de moins de 13 ans, n'ont pas fréquenté régulièrement l'école pendant une durée de trois ans au moins. Cette responsabilité ne diminue en rien celle des parents; elle ne cesse pour les uns comme pour les autres que lorsque l'enfant est pourvu du certificat délivré par un inspecteur des écoles et justifiant de connaissances suffisantes en lecture, écriture et arithmétique élémentaire.

Chaque année, le département d'éducation rend compte au Parlement des actes de son administration pendant l'année précédente, à l'égard des écoles qui ont participé aux subventions du gouvernement.

Amendements et dispositions additionnelles. — Au cours de la session parlementaire de 1878, un Act additionnel a été rendu principalement en vue de déterminer les obligations des patrons envers les enfants qu'ils emploient.

D'après la loi nouvelle, il n'est désormais permis à aucun patron d'employer les enfants au-dessous de 10 ans, ou les enfants de 10 à 14 ans qui ne seraient pas pourvus du brevet élémentaire visé par l'Act de 1872. Il est également interdit à tout patron ou marchand exerçant une industrie sur la voie publique de prendre à son service des enfants ne remplissant pas les conditions ci-dessus, ou de les retenir hors de leur domicile, du 1er avril au 1er octobre au delà de 9 heures du soir, et du 1er octobre au 1er avril plus tard que 7 heures du soir. L'exception est admise lorsque, à la distance de trois milles du lieu où réside et où travaille l'enfant, il n'existe pas d'école inspectée que celui-ci puisse fréquenter, lorsque le travail auquel l'enfant est employé a lieu durant les jours de congé scolaire ou aux heures où l'école n'est pas ouverte, ou bien encore lorsque la présence de l'enfant est réclamée, soit aux champs pour les travaux de l'agriculture, soit à la mer aux époques de grande pêche, et encore l'enfant ne peut-il être retenu plus de six semaines dans le courant de l'année. En cas d'infraction à ces prescriptions, le patron ou son représentant est puni d'une amende qui n'excède pas 40 shillings. La même pénalité est prononcée contre le patron ou le parent qui aurait produit un faux certificat portant que l'enfant a atteint l'âge fixé par la loi.

La loi de 1878 porte que les dépenses d'établissement et d'entretien des écoles supérieures peuvent être prélevées sur le fonds scolaire, quand ces écoles se trouvent placées sous l'autorité du comité local. Tous les établissements de cet ordre sont soumis à la surveillance des inspecteurs et relèvent du département d'éducation, au même titre que les écoles élémentaires.

L'Act de 1872 met à la charge du fonds des pauvres la

rétribution scolaire des enfants dont les parents sont hors d'état de payer ; l'Act de 1878 rend cette dépense obligatoire, et lorsque le bureau de bienfaisance refuse de l'acquitter, le comité scolaire local peut s'adresser au shérif qui, après enquête, en prescrit le payement.

Une autre modification importante a été apportée à la loi de 1872 quant à la fréquentation obligatoire de l'enfant ; les poursuites qui ne devaient être ordonnées que de trois mois en trois mois, peuvent être reprises, en cas de récidive, dans l'intervalle d'un mois.

Pour le reste rien n'est changé ; les dispositions antérieures demeurent entières en ce qui concerne les principes sur l'enseignement tant littéraire que religieux, la compétence des comités scolaires, les conditions auxquelles est subordonnée l'allocation des subsides, l'administration, le régime intérieur et l'inspection des écoles, l'admission des élèves, les garanties exigées des instituteurs, et tout ce qui constitue le système d'éducation élémentaire en Écosse.

(A suivre.) AD. ZIDLER.

RECHERCHES SUR L'HISTOIRE,

LA PRATIQUE

ET L'ENSEIGNEMENT DE LA STÉNOGRAPHIE

La conjuration de Catilina venait d'être découverte; le énat, réuni pour délibérer sur le sort de P. Lentulus et de es complices, avait entendu César, qui s'était prononcé pour a confiscation des biens et l'exil, et il allait voter lorsque M. Porcius Caton prit la parole et lui demanda de prononcer la peine capitale contre les hommes qui avaient mis la patrie en péril. Les sénateurs, entraînés par sa vigoureuse éloquence, élevèrent jusqu'aux cieux sa grandeur d'âme, son courage, et, se reprochant leur pusillanimité, adoptèrent son avis. « Il n'est resté que cette harangue seule, dit Plutarque, de toutes celles que prononça Caton, parce que ce jour-là Cicéron, alors consul, avait placé dans le sénat des scribes qui, ayant auparavant appris à écrire rapidement à l'aide de notes, représentaient beaucoup de lettres par de courtes et brèves figures. On n'avait pas encore fait usage de cette écriture, et il n'existait pas encore de sténographes (σημειογράφους); c'est la première fois qu'il en fut employé. »

Le plus habile des scribes de Cicéron, son affranchi Tullius Tiron, dont le nom est resté à la sténographie latine, était chargé probablement d'apprendre à d'autres esclaves cette écriture abréviative à l'aide de laquelle il recueillait les discours de son maître La vulgarisation en fut rapide sous le règne d'Auguste, et son favori Mécène, auquel Dion Cassius attribue même l'invention des

notes, les faisait enseigner par Aquila, son affranchi. Aussi est-il fait mention de la sténographie et des notaires (*notarii*, scribes écrivant à l'aide des notes tironiennes) dans presque tous les poètes et prosateurs qui suivent.

Sénèque, dans son *Apokolokyntose*, place en plaisantant un notaire — il emploie le premier ce terme — dans l'assemblée des dieux et prête à Janus une telle faconde qu'il laisse en route le malheureux clerc. « Celui, dit-il, à qui on demanda d'abord son avis fut le père Janus, homme passablement jovial, qui toujours regarde par devant et par derrière. En habitué du Forum, il dit avec abondance bien des choses que le notaire ne put suivre. C'est pour cela que je ne les rapporte pas pour ne pas donner son discours en termes dont il ne fit pas usage. »

Tiron, d'après Isidore de Séville, aurait commencé à dresser des tables de notes; elles auraient été augmentées ensuite par Aquila, affranchi de Mécène, et Vipsanius Philargius, qui, portant le nom de famille d'Agrippa, était peut-être son affranchi; puis enfin coordonnées et complétées par Sénèque, qui en aurait porté le nombre à cinq mille.

Comment apprenait-on alors l'art des notes? Par un procédé fort simple, que laisse pressentir Isidore lorsqu'il indique quelle part Sénèque a prise à son perfectionnement, et qu'indique nettement le poète Prudence dans l'hymne *De Martyrio S. Cassiani Imolensis*.

Cassien tenait une école et enseignait l'art des notes à Imola; reconnu chrétien, il est condamné à mort et, par un caprice du juge, livré à ses élèves qui, ayant eu à se plaindre de sa sévérité, le martyrisent à coups de stylets, ces poinçons dont ils faisaient usage pour écrire sur les tablettes de cire. « De quoi te plains-tu? fait dire le poète à

l'un d'eux : c'est toi-même qui nous as donné ce fer, et qui as armé notre main ; nous te rendons ainsi tant de milliers de notes que tu nous a enseignées, et que, malgré nos pleurs, tu nous as fait apprendre. »

On apprenait donc par cœur, successivement, les milliers de notes dont on faisait usage. Il est impossible d'ailleurs d'expliquer autrement l'utilité des nombreuses tables d notes tironiennes qui sont conservées dans les diverses bibliothèques de l'Europe, et dont quelques-unes comptent jusqu'à treize mille signes, chiffre dépassant de beaucoup celui qui était nécessaire à la pratique de l'art. Les élèves, ayant étudié une série de signes, étaient ensuite exercés à écrire des phrases composées de mots représentés par les notes qu'ils avaient apprises, et ainsi de suite jusqu'à la connaissance complète de la totalité des signes figurant dans les tables. Ce qui démontrerait encore que la voie suivie pour cet enseignement était bien celle que je désigne, c'est que dans les 54 chartes de Louis le Pieux, écrites en notes par un clerc contemporain de cet empereur, et publiées par Dom Carpentier, le scribe a écrit en toutes lettres, sa mémoire lui faisant défaut, un certain nombre de noms propres, et chaque mot peu usité, bien qu'il figure aux tables générales. Il en est de même dans le célèbre manuscrit de Valenciennes, ce feuillet de parchemin, seul exemple qui nous reste de la sténographie cursive des anciens, sur lequel un inconnu, moine ou prêtre, a jeté un brouillon de sermon, mélangeant tout à la fois le latin et la langue vulgaire, la sténographie et l'écriture usuelle. Là encore les termes usités sont seuls tracés en notes ; pour les autres, le scribe a eu recours aux lettres communes.

C'est ainsi encore que s'expliquent les copies d'ouvrages dont paraît surpris notre savant maître M. Egger. « On ne

s'étonnerait pas, dit-il dans son Histoire si intéressante du *livre*, qu'il se fût conservé quelques exemples de cette écriture qui courait aussi vite que la parole, quelques procès-verbaux comme ceux auxquels se réfèrent souvent les Actes des Martyrs; mais nous pouvons nous étonner de ce que des pièces purement littéraires comme les discours de saint Basile, dont nous avons mainte copie en caractères grecs, se trouvent aussi écrits en notes tironiennes. »

M. Egger répond du reste lui-même à l'objection qu'il vient de présenter : « Était-ce pour s'entretenir la main que des copistes se faisaient sans utilité des sténographes? Quoique la valeur des notes ne fût pas un secret, de tels manuscrits ne pouvaient trouver qu'un bien petit nombre de lecteurs. C'étaient peut-être des livres à l'usage des apprentis tachygraphes, qui apprenaient ainsi rapidement le sens des notes en comparant un texte tironien avec le même ouvrage écrit en latin ou en grec. »

Il n'y a aucun doute à avoir sur ce point; pas un sténographe n'est parvenu à exercer sa profession sans copier de nombreux ouvrages ; toutes les méthodes indiquent ce moyen aux élèves pour exercer leur main, et j'ai pour mon compte une petite bibliothèque composée de divers chefs-d'œuvre contemporains que j'ai transcrits dans ces conditions. Ces manuscrits peuvent être lus sans difficulté par tous ceux qui pratiquent le même système, et ils me servent encore aujourd'hui, outre le plaisir de relire de bons ouvrages, à rehabituer ma vue aux caractères sténographiques, lorsque je suis resté quelque temps occupé à des travaux d'autre nature. Si cette transcription est encore une obligation aujourd'hui que l'art abréviatif est arrivé à un degré relatif de perfection, à bien plus forte raison était-elle nécessaire lorsque la mémoire seule était en jeu et

qu'il fallait absolument y avoir recours pour s'accoutumer au tracé des notes tironiennes.

Une dernière preuve ressort de l'examen des tables de notes elles-mêmes; leur classement est tel qu'il n'y a aucun moyen d'en faire usage comme dictionnaire pour un texte écrit en sténographie latine, et qu'elles peuvent tout au plus servir à confirmer le sens d'une traduction, jamais à le trouver (1). Ne conservant pas d'ailleurs le même ordre dans les différentes tables, les notes sont habituellement groupées d'après les idées générales auxquelles elles se rattachent, servant ainsi, par séries, de modèles.

On apprenait donc, ainsi que je l'ai dit, ces séries de signes, on copiait des phrases, des exercices dont les difficultés allaient en croissant, comme celui qui se trouve placé en tête d'une des tables qui nous sont restées : « Sanctus sator suffragator legislator largus dator jure paulus his qui potens. Nunc in æthra firma petra D quo creta cuncta freta quia prustra ferunt frustra quando celus currit velox. Cujus nomen. Crescit lumen... etc. », séries de mots étranges faites, dit l'auteur, pour embarrasser le notaire même très habile. On transcrivait enfin des ouvrages afin de s'exercer tout à la fois à écrire et à relire ses signes. Pour être long, le procédé n'en avait pas moins des résultats certains, et les notaires étaient arrivés, la pratique aidant, à suivre la parole des orateurs. Quintilien, il est vrai, se plaint que des ouvrages aient paru sous son nom, publiés par des élèves qui, recueillant ses cours à l'aide des notes autant que leur expérience de l'art abréviatif le permettait, en avaient composé de leur mieux des traités; mais ces

(1) D. Carpentier, *Alphab. Tiron. præf.*

service militaire, le notaire Cassien, entraîné sans doute par les réponses ardentes et les professions de foi du martyr interrogé, par ce sentiment inné chez l'homme qui le porte à donner sa pitié aux malheureux opprimés, refuse de continuer son service, et jette violemment au loin ses tablettes au moment où le juge prononce la peine de mort. Celui-ci, étonné, lui demande pourquoi il agit ainsi : — « Parce que, répond Cassien, tu as dicté une sentence inique! » Et il subit le martyre avec Marcellin. Un autre, Genès d'Arles, sténographe habile, suivant la parole d'une main rapide, dit Paulin, son biographe, est emporté par l'indignation en entendant lire les décrets de persécution contre les chrétiens et, lançant ses tablettes à la tête du juge, quitte le tribunal. Arrêté sur les bords du Rhône, il eut la tête tranchée. Je n'apprécie pas de pareils écarts professionnels; mais s'il est vrai, comme je le crois, qu'un bon sténographe doit être énergique, violent même, et ressentir vigoureusement le contre-coup des passions des orateurs pour arriver à les suivre lorsqu'ils s'emportent et bien les traduire, que devons-nous penser des notaires que je viens de citer? Ce n'est certainement pas à eux que peut s'appliquer le vers du poète :

La foi qui n'agit point, est-ce une foi sincère ?

L'Église, persécutée, recourut à son tour à la sténographie pour se défendre, propager ses doctrines et rendre coups pour coups à ses adversaires. Elle acheva ainsi de lui donner un essor tel qu'au IVe siècle tous les grands orateurs chrétiens, quelle que fût la partie de l'empire où ils résidaient, avaient auprès d'eux des notaires qui recueillaient leurs discours, leurs homélies; et assistaient aux nombreux conciles dont ils nous ont conservé en partie les délibéra-

tions. Sous Domitien, le pape Clément chargea sept notaires de rechercher, chacun dans un quartier particulier de la ville, et d'écrire les Actes des Martyrs. Un de ses successeurs, Fabien, compléta son œuvre en ajoutant aux notaires des sous-diacres qui devaient transcrire en lettres usuelles les actes rédigés en caractères abrégés. Les tables de notes subirent alors quelques modifications; on y inséra de nouveaux signes, nécessités par l'emploi des termes que créaient les orateurs chrétiens. Trithème affirme, dans sa *Polygraphie*, que l'auteur de ce remaniement aurait été saint Cyprien, évêque de Carthage ; mais aucun écrivain antérieur n'en parle et Isidore de Séville, qui mentionne les noms de ceux qui ont perfectionné les tables, reste muet à cet égard. Quoi qu'il en soit, l'exemple des papes Clément et Fabien fut suivi par leurs successeurs et par les autres évêques des diverses provinces de l'Empire, notamment par ceux de Vienne, de Lyon, de Carthage, de Smyrne et d'Alexandrie. Saint Ambroise employait comme secrétaire Paulin, qui avait fait partie des notaires régionnaires institués à Rome; les œuvres de saint Gaudence, de saint Jérôme, de saint Augustin, de saint Basile, de saint Grégoire de Nazianze et de saint Jean Chrysostome ont été recueillies par des notaires dont ils parlent assez fréquemment; saint Augustin cite même (lettre CLXIII) un fait curieux survenu lors de sa discussion publique avec Fortunius, évêque donatiste. La foule, c'est lui-même qui le reconnait, avait envahi le lieu de la réunion, non dans le but d'entendre pieusement des instructions morales ou religieuses, mais pour assister à un spectacle alors très recherché, à une véritable lutte oratoire.

Le silence s'étant établi non sans peine, la discussion s'engage, et saint Augustin, voulant en conserver les termes

pour les communiquer à ses frères absents, demande que les notaires présents prennent sur leurs tablettes les paroles des deux adversaires; mais ces scribes, bien que pouvant le faire, s'y refusent ; ils ne veulent pas écrire ; *nescio qua causa,* ajoute le saint. Ils étaient peut-être païens ou partisans des Donatistes, qui se trouvaient alors persécutés ; peut-être aussi, et cela me paraît plus vraisemblable, l'évêque, suivant une habitude dont l'Église ne s'est pas encore départie, leur offrait-il une rétribution plus que modeste de leur travail. Retenons seulement qu'ils pouvaient refuser leur concours, et que par conséquent ils exerçaient une profession libre. Mais l'incident a une suite. Saint Augustin ne se tient pas pour battu ; la sténographie était enseignée dans les écoles ; il en conclut, erreur commune à bien des gens, que les sténographes devaient pulluler, et, s'adressant aux chrétiens qui l'entourent, il leur demande d'enregistrer les débats à l'aide des notes tironiennes qu'ils avaient apprises.

Ceux-ci, dans leur zèle de néophytes, y consentent volontiers, et notre auteur ajoute : « Ils commencèrent à écrire nos paroles et à porter sur leurs tablettes tout ce qui était dit ; mais bientôt après, désarçonnés par la brusquerie des interpellations et par la violence de notre dispute, ces scribes, ne pouvant plus suivre, cessèrent d'écrire. » Ce devait être un spectacle intéressant pour les notaires qui, avec quelque raison sans doute, avaient refusé leur concours.

Saint Augustin indique aussi quels étaient les procédés des praticiens de son temps pour recueillir la parole. Rappelant aux Donatistes les actes de la conférence de Carthage, il leur écrit : « Nous nous rendîmes dans cette ville, vos évêques et nous, et là nous nous assemblâmes

tous. On élut de chaque côté sept évêques qui parleraient dans la conférence au nom de tous ceux de leur parti ; on nomma aussi de part et d'autre quatre évêques pour veiller à ce qu'on écrivait, et quatre notaires, dont deux écriraient avec ceux du représentant de l'Empereur et seraient relayés par les deux autres, afin que personne ne pût prétendre qu'il avait dit quelque chose qu'on n'eût pas écrit. A toutes ces précautions on ajouta encore que les transcriptions des notaires seraient relues et signées par les orateurs. »

Lorsqu'il s'agissait d'affaires ayant quelque importance, les notaires prenaient donc par deux, et se relayaient successivement. Ce fait est confirmé par Isidore de Séville, qui répète que ces scribes travaillaient plusieurs ensemble, ne prenant chacun qu'une partie du discours à sténographier. Cette division du travail avait, selon moi, deux causes : elle servait d'abord à assurer l'exactitude du texte par un contrôle mutuel ; mais elle était surtout nécessitée par les instruments, les tablettes de cire et le poinçon des notaires. Le papyrus avait plus de valeur que le papier de nos fabricants ; d'ailleurs le calame n'était pas assez résistant pour les moments où l'orateur parlait un peu rapidement et obligeait la main du sténographe à atteindre de grandes vitesses : le poinçon seul avait cette qualité, et son emploi était général pour la reproduction de la parole. Mais la résistance de la cire, si faible qu'elle fût, lassait rapidement la main, d'autant plus que les dimensions restreintes des tablettes, le manque de place, obligeaient les notaires à écrire aussi fin que possible. Voulant me rendre exactement compte de cette fatigue, j'ai préparé des tablettes et un poinçon ; puis j'en ai fait usage à diverses reprises dans les conditions ordinaires de la sténographie. Tout d'abord j'ai constaté que si la rapidité était un peu moins grande,

cela tenait surtout à mon défaut d'expérience; mais j'ai pu suivre un orateur de vitesse moyenne, et je reste convaincu que les anciens notaires, je parle des bons, prenaient exactement les discours des orateurs, à peu près aussi bien que le font leurs confrères d'aujourd'hui ; les témoignages des écrivains contemporains abondent du reste à cet égard et ne laissent place à aucun doute. Toutefois, après dix minutes ou un quart d'heure de travail, le poignet devient lourd et les traits sont moins réguliers; une demiheure de sténographie dans ces conditions est la dernière limite que j'aie pu difficilement atteindre. J'ai fait l'essai de plusieurs poinçons, de cires différentes plus ou moins résistantes : le résultat a toujours été le même; le creusement de la pointe dans la cire finit par produire une lassitude extrême, et ne permet pas de suivre la parole pendant plusieurs heures, comme nous le faisons maintenant avec des instruments perfectionnés. Mes confrères, ceux du moins, en petit nombre, qui ont la passion de ces recherches pourront renouveler l'expérience; je suis convaincu qu'ils arriveront à la même conclusion. J'ai fait aussi quelques autres remarques qu'il me paraît utile de signaler. On pourrait croire que les traits sur la cire s'enlèvent rapidement, qu'il suffirait de heurter les tablettes ou de les laisser tomber pour faire disparaître les signes; il n'en est pas ainsi : un fer plat et un frottement répété sont au contraire nécessaires pour les effacer; on peut mettre les tablettes dans la poche d'un vêtement et les transporter ainsi sans inconvénient sensible. En écrivant, le seul trait résistant à la main, à cause de la pression directe sur la cire, est le trait horizontal; or il n'en existe pour ainsi dire pas dans les notes tironiennes. Enfin les termes d'un tracé un peu long arrêtent le poinçon, qui s'embourbe dans la cire; il ne

s'en trouve pas dans les notes, les mots s'y écrivent souvent en deux ou trois parties. Ce qui serait aujourd'hui un défaut de méthode était alors une qualité.

Peu de temps après les conférences où Saint Augustin triomphait des Donatistes et des Pélagiens, les Vandales ravageaient l'Afrique; la Gaule, l'Espagne et l'Italie étaient parcourues en tous sens par ces inondations d'hommes que poussaient devant eux les Huns, ce dernier flot d'une immense marée qui devait engloutir la civilisation, et l'empire croulait sous les coups répétés des Barbares. Dans cette période de l'invasion et de l'occupation des provinces, il reste, au point de vue spécial qui nous occupe, à étudier certains faits qui méritent d'appeler l'attention du lecteur, et à en rechercher les causes; je veux parler de l'élévation de quelques notaires aux plus hautes dignités; de l'appui prêté aux envahisseurs par des notaires grecs ou latins, et enfin de la continuation de l'emploi des notes tironiennes jusqu'à la disparition de la langue latine, malgré les bouleversements et les changements profonds que l'ancien monde avait subis.

L.-P. Guenin,
Sténographe réviseur au Sénat.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR.

Angleterre. — Le département d'éducation vient de prendre une décision qui a provoqué des réclamations dans une partie de la presse pédagogique anglaise. Voici de quoi il s'agit :

La loi sur le travail des enfants dans les manufactures (*Factory Act*) autorise les enfants, à partir de l'âge de dix ans, à ne plus fréquenter l'école que la moitié de la journée, et les dispense de toute fréquentation depuis l'âge de treize ans. En vertu de cette loi, les écoles primaires anglaises reçoivent un certain nombre d'élèves qui s'appellent « élèves de demi-temps » (*half-timers*), et qui néanmoins ont été jusqu'ici admis à l'examen sur le même pied que les élèves réguliers; ces *half-timers*, par conséquent, étaient portés en ligne de compte pour le calcul de la subvention parlementaire allouée à chaque école à raison du nombre d'élèves qui passent un examen satisfaisant dans les conditions déterminées par le code scolaire.

D'autre part, les règlements locaux (*bye-laws*) édictés par certains *School Boards*, plus sévères que le *Factory Act*, font dépendre la dispense de *demi-temps* non seulement de l'âge de l'élève, mais aussi de son degré d'instruction : ce n'est que lorsque l'élève a passé l'examen du quatrième ou du cinquième *standard* (1) que ces règlements l'autorisent à prendre rang parmi les *half-timers*, quel que soit d'ailleurs son âge.

Or, les administrateurs de certaines écoles avaient cru, en s'appuyant sur le texte du *Factory Act*, pouvoir éluder les dispositions de ces règlements locaux : ils les appliquaient aux élèves réguliers, non employés dans une manufacture; mais ils invoquaient, pour les enfants travaillant dans une manufacture, l'article qui dès l'âge de dix ans les dispense de la fréquentation complète, sans aucune condition d'examen.

Ces écoles présentaient donc deux catégories d'élèves : les uns, les élèves ordinaires de tout âge, étaient tenus à

---

(1) On appelle *standard of examination* les divers degrés d'examen (au nombre de six) qu'ont à subir les élèves dans les écoles primaires anglaises.

la fréquentation normale jusqu'au moment où ils auraient subi l'examen du degré fixé par le règlement local du *School Board;* les autres, les élèves âgés de plus de dix ans et travaillant dans une manufacture, étaient, grâce aux dispositions du *Factory Act*, rangés de droit parmi les *half-timers* ; et quoique leur fréquentation ne fût que de demi-temps, leur présence à l'école était comptée comme celle d'élèves réguliers et servait à grossir le chiffre de la subvention gouvernementale à réclamer par les administrateurs.

Pour mettre un terme à cet abus, le département d'éducation a décidé que « dans tous les districts possédant un règlement local, ce règlement doit prévaloir sur les dispositions du *Factory Act* ; et que, par conséquent, tout élève qui serait placé dans la catégorie des *half-timers* avant d'avoir subi l'examen exigé à cet effet par le règlement local, ne pourra être porté en compte pour le calcul du chiffre de la subvention parlementaire à allouer à l'école ».

Cette décision aura l'avantage de retenir plus longtemps dans la catégorie des élèves réguliers les enfants que leurs parents faisaient passer, dès l'âge de dix ans, dans la classe des *half-timers*. Mais elle a été attaquée comme illégale par plusieurs administrateurs d'école, qui ne veulent pas renoncer au bénéfice de la subvention précédemment gagnée par les élèves de cette catégorie. L'affaire est actuellement pendante devant les tribunaux.

— Nous avons parlé de la singulière convention intervenue entre le parti libéral et le parti conservateur à Birmingham, à l'occasion de la réélection du *School Board* de cette ville. Il s'agissait de la lecture de la Bible, que le parti conservateur désirait introduire de nouveau dans les écoles. Voici comment l'affaire s'est terminée. A la première séance du *School Board*, un membre libéral, M. Wright, proposa le rétablissement de la lecture de la Bible à l'ouverture de la classe dans les écoles publiques. Un membre conservateur appuya la proposition. Un autre libéral dit qu'il regrettait que la majorité de son parti eût cru devoir faire sur ce point une concession aux conservateurs, mais qu'il espérait que cette concession ne serait pas de longue durée. Au vote, la proposition de M. Wright reçut les voix des cinq membres conservateurs et de deux libéraux; les six autres libéraux et un membre catholique s'abstinrent; un seul vote con-

traire fut émis, celui du membre représentant le parti ouvrier, M. Davis.

— Sir Charles Reed et le Rev. John Rodgers ont été réélus président et vice-président du *School Board* de Londres, sans autre incident qu'une tentative de protestation de la part de trois ou quatre membres représentant ce qu'on appelle le *vestry party*, le parti des conseils de sacristie.

— On sait que les corrections corporelles sont encore en usage dans beaucoup d'écoles anglaises. L'opinion publique semble être favorable à ce mode de châtiment ; du moins la plupart des journaux qui s'occupent d'éducation s'en déclarent-ils les partisans convaincus. C'est ainsi que le *Schoolmaster* de Londres rapportait dernièrement avec éloges le verdict d'un tribunal qui a renvoyé absous un instituteur accusé d'avoir frappé un élève à coups de canne. Le président s'est exprimé en ces termes : « La cour est unanime à renvoyer le prévenu. Rien n'est plus blâmable chez un enfant que de résister à son maître, et de refuser de faire ce qui lui est commandé. Moi-même, lorsque j'étais à l'école, j'ai été fouetté souvent, et le maître n'y allait pas de main morte. » Les magistrats anglais ont l'inviolable respect des traditions : ayant passé par les verges dans leur jeune âge, ils veulent que la nouvelle génération y passe comme eux. En France, on ne trouverait peut-être pas cette raison suffisante.

Autriche. — Il s'est constitué à Vienne, dans une réunion privée tenue le 2 décembre, une association ayant pour but la propagation des doctrines pédagogiques de Frœbel et la création de jardins d'enfants. Le siège de l'association est à Vienne, II, Schiffamtsgasse, n° 15.

— Le gouvernement autrichien a présenté à la Chambre des députés un projet de loi concernant le travail des enfants. D'après ce projet, les enfants ne pourront pas être employés à un travail industriel régulier avant l'âge de douze ans accomplis ; les chefs d'industrie et maîtres d'apprentissage seront tenus de veiller à ce que les enfants travaillant chez eux satisfassent à l'obligation légale de fréquenter l'école.

Belgique. — La nouvelle loi sur l'instruction primaire a institué des Comités scolaires communaux, chargés de la

surveillance des écoles. Ces Comités, comptant de trois à sept membres, sont nommés par le Conseil communal. Lorsqu'une circonscription scolaire comprend deux ou plusieurs communes, le Comité scolaire est nommé par le ministre de l'instruction publique. En exécution de ces dispositions de la loi, le ministre a pris, en date du 5 décembre, un arrêté déterminant l'organisation et les attributions des Comités dont la nomination lui incombe. Parmi ces attributions se trouve « la surveillance des enfants qui fréquentent les écoles et la recherche des enfants de six à quatorze ans qui ne les fréquentent pas ». A cet effet, les membres du Comité partagent leur circonscription en un certain nombre de sections, à chacune desquelles l'un d'eux est spécialement attaché. Il est tenu par chaque Comité une liste où sont inscrits tous les enfants en âge d'école habitant la circonscription. A chaque réunion mensuelle du Comité, il est rendu compte, s'il y a lieu, des visites faites aux parents et aux chefs d'industrie dans le but de les déterminer à envoyer à l'école les enfants placés sous leur autorité.

La Belgique n'ayant pas l'instruction obligatoire, l'intervention du comité scolaire est limitée aux voies de persuasion; il n'a pas à sa disposition les moyens coercitifs dont peuvent user et usent en Angleterre les *School Boards* et en Suisse les Commissions d'éducation.

Espagne. — Par suite du changement de ministère qui a eu lieu dans ce pays à la fin de l'année dernière, le comte de Toreno, ministre du *Fomento* (département duquel relève l'instruction publique), a été remplacé par M. Fermin Lasalo, sénateur. En entrant en fonctions, le nouveau ministre a déclaré que son intention était de réaliser dans le plus bref délai possible les projets de réformes préparés par son prédécesseur.

États-Unis. — La grande bibliothèque publique de Boston a adopté, pour populariser le goût de la lecture en offrant toutes les facilités possibles aux lecteurs, des mesures qui prouvent combien les Américains tiennent à répandre l'instruction dans toutes les classes de la société. Les employés de la bibliothèque vont porter les livres à domicile, et viennent ensuite les reprendre à époque fixe. Il suffit de payer une somme de quatre *cents*

(20 centimes) pour recevoir un ouvrage à domicile. La bibliothèque se charge gratuitement de les faire reprendre, et elle fournit en outre au public des cartes postales servant à faire les demandes.

Grèce. — Nous empruntons à une statistique de l'enseignement secondaire en Grèce, publiée par un journal d'Athènes, l'*Ephimeris tôn Philomathôn*, les chiffres suivants :

La Grèce compte 22 gymnases et 167 écoles helléniques (écoles moyennes). Le personnel enseignant de ces divers établissements se compose de 525 professeurs, dont 162 pour les gymnases et 358 pour les écoles helléniques.

Les appointements des professeurs de gymnase sont de 3000 francs par an; après une période de cinq ans, ils sont portés à 3600 francs. Mais ce chiffre n'est que nominal: car il faut en déduire le montant des divers impôts sur le revenu, grâce auquel le titulaire d'un traitement de 3600 francs ne touche en réalité que 3000 francs environ. Le traitement d'un directeur de gymnase est de 4200 francs.

Les professeurs des écoles helléniques reçoivent, suivant la catégorie à laquelle ils appartiennent, 1200, 1560, 1920 et 2400 francs; ce traitement, grâce à des augmentations quinquennales successives, peut arriver au chiffre de 3000 francs.

Hollande. — En décembre 1878, la population de la colonie hollandaise de Surinam (Guyane) s'élevait à 51,414 habitants, non compris les indigènes, au nombre de 12,000 environ. Près de la moitié de la population appartient à la communauté religieuse des Moraves; il y a en outre 13,000 catholiques, 6500 protestants de l'Église hollandaise, et 1300 israélites. Il y avait à cette date, dans la colonie entière, 99 enfants fréquentant l'école sur 1000 habitants; pour la ville de Paramaribo, la proportion était de 1 élève sur 6.5 habitants; pour les districts ruraux, de 1 élève sur 18.5 habitants.

Islande. — Nous trouvons dans l'*Allgemeine deutsche Lehrer zeitung* les détails suivants sur l'instruction en Islande:

Il existe à Reikiawik, la capitale de l'île, une faculté de médecine et une faculté de théologie; il va y être créé en

outre une faculté de droit. Le gymnase de Reikiawik, qui sert d'école préparatoire pour les facultés, compte une centaine d'élèves. L'année dernière a été fondée à Mödruvellir une école d'agriculture, dont le programme comprend l'agriculture, les langues (islandais, danois, anglais), la géographie, l'histoire, la physique, la chimie et la minéralogie. Les écoles primaires, dont le nombre augmente chaque année, n'existent en Islande que sur la côte, où les habitants des villages de pêcheurs n'ont pas le temps d'instruire eux-mêmes leurs enfants et manquent d'ailleurs des connaissances nécessaires. Dans l'intérieur de l'île, l'instruction de la jeunesse est à la charge des propriétaires de domaines, qui doivent veiller à l'éducation non seulement de leurs propres enfants, mais de ceux de leurs domestiques et des familles de paysans habitant sur leurs terres. Cette éducation comprend, aux termes de la loi, l'instruction morale et religieuse, l'histoire nationale, la lecture, l'écriture et le calcul. Les pasteurs et leurs suffragants sont tenus de surveiller cet enseignement domestique, et de s'assurer deux fois l'an, par une visite, des progrès des enfants.

Italie. — On sait qu'en Italie les instituteurs sont nommés par les municipalités. Ce mode de nomination donne fréquemment lieu à des abus ou du moins à des choix malheureux. Nous avons déjà parlé (voir notre courrier de septembre dernier) du mouvement d'opinion qui se produit contre l'état de choses existant. La circulaire ci-dessous, adressée par le nouveau ministre de l'instruction publique, M. de Sanctis, aux inspecteurs scolaires, touche à l'un des côtés les plus importants de cette question délicate :

« Rome, 27 décembre.

» J'ai la ferme intention de respecter hautement les délibérations des municipalités au sujet de la nomination des instituteurs de leur commune, à la condition qu'elles soient faites en conformité des lois scolaires de l'État. Par conséquent, si ces instituteurs ont les qualités nécessaires et si leur nomination, délibérée par le conseil communal respectif, a été formellement approuvée par le conseil scolaire provincial, il importe peu qu'ils soient laïques ou ecclésiastiques, qu'ils appartiennent ou non à une association religieuse.

» Mais, comme il y a plusieurs cas de communes qui confient entièrement leurs écoles à des personnes qui appar-

tiennent à des associations religieuses, et par conséquent dépendent de supérieurs qui se croient en droit de transférer à leur volonté, d'un lieu à un autre, les personnes déjà légalement destinées à l'enseignement dans les communes; et comme il arrive même parfois que les personnes nommées légitimement sont remplacées par d'autres dépourvues d'habileté légale, je crois qu'il est de mon devoir d'appeler sur ce point votre attention, afin que vous puissiez informer le gouvernement de tout fait de ce genre, au fur et à mesure qu'il se produit.

» Veuillez, en attendant, Monsieur l'inspecteur, me faire connaître directement les communes de l'arrondissement qui ont confié en tout ou en partie leurs écoles à des ecclésiastiques des deux sexes, et avec quelle habileté et quel fruit ces écoles sont dirigées sous le rapport de l'éducation des élèves et des sentiments de dévouement à la patrie. Ceci concerne les écoles publiques. Si, au contraire, les écoles tenues ou dirigées par des ecclésiastiques sont privées, on devra, en général, veiller à ce qu'on observe les dispositions du chapitre IV du règlement approuvé par décret royal du 15 septembre 1860 (1), et surtout rechercher avec soin si elles ont été ouvertes et sont présentement maintenues avec le consentement de l'autorité scolaire provinciale, si le local répond aux lois prévoyantes de l'hygiène, et si l'enseignement y est donné sincèrement avec le respect dû aux institutions civiles du pays. »

Portugal. — On annonce que le gouvernement portugais se propose de créer une Association nationale d'enseignement, qui aura pour mission d'encourager la création d'écoles et de bibliothèques scolaires et populaires, et de faire l'acquisition de livres et de matériel perfectionné d'enseignement, pour en doter les écoles les plus pauvres. Elle distribuera en outre des prix aux maîtres et aux élèves, et cherchera à fonder des jardins d'enfants et des caisses d'épargne scolaires.

L'Association comptera une section dans chaque district. La caisse sera alimentée par l'excédant des revenus des confréries et fondations de charité, et par un impôt sur les billets de spectacle et les donations.

---

(1) Ce chapitre contient les prescriptions relatives aux écoles privées.

Le Gérant responsable : Ch. Delagrave.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie,
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 936-0.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LETTRES SUR LA PÉDAGOGIE

RÉSUMÉ DU COURS DE L'HOTEL DE VILLE

(Mairie du IIIe arrondissement)

LETTRE TROISIÈME

A Monsieur Corbon, ancien sculpteur d'ornements, Sénateur.

Monsieur le Sénateur,

Vous avez tracé, il y a déjà trente ans, dans un bien petit, mais bien précieux volume de la *Bibliothèque utile*, qui a plus particulièrement mérité son nom ce jour-là, un tableau saisissant des conditions détestables dans lesquelles se fait généralement l'apprentissage des divers métiers. Nul n'a mieux que vous, par le simple accent de la sincérité, réussi à faire toucher du doigt les misères de cette déplorable organisation du travail, les conséquences fatales qui pèsent sur l'ouvrier, agricole ou industriel, pendant toute sa vie professionnelle, et le dommage social qui résulte de cette énorme déperdition de forces humaines.

Nul n'a mieux que vous aussi trouvé, dans la parfaite connaissance du sujet, dans un amour ardent et réfléchi du peuple, la cause et le remède d'un mal si grave.

La cause, c'est que « la science de l'élève de l'homme, considéré comme producteur, est déplorablement négligée; qu'elle est un secret même pour la plupart des personnes vouées à la culture des jeunes générations ».

Le remède, c'est « d'organiser partout un sérieux enseignement professionnel qui soit à la portée de toute la jeune génération ; c'est que toute école communale primaire doit agrandir le cercle de son enseignement, et devenir, comme *la Martinière*, école professionnelle ».

Le mal, hélas ! n'est pas près d'être guéri. Mais l'idée fait lentement et sûrement son chemin, elle s'impose de plus en plus aux esprits, et le moment semble venu où la théorie entre dans la voie de l'application, où les réformes acceptées et demandées par l'opinion sont prises en main par les pouvoirs publics.

Cette espérance n'est pas une illusion. L'éminent administrateur qui, grâce à la générosité du Conseil municipal de Paris, a si puissamment organisé l'enseignement primaire dans les écoles de la ville, M. Gréard, a donné son approbation complète à votre idée, dans un important mémoire auquel je ne pouvais manquer de faire de larges emprunts. Il en a reconnu la justesse, la nécessité, la facilité d'exécution ; il a réglé d'avance les détails pratiques de sa réalisation, et s'il n'avait été placé à la tête de l'académie de Paris, nul doute que la réforme désirée ne lui eût paru assez mûrement étudiée pour être traduite en fait. L'école d'apprentis du boulevard de la Villette, sa création, est un brillant succès qui en présageait d'autres.

Sur votre proposition, monsieur le Sénateur, la Commission ministérielle des bâtiments scolaires a été unanime pour inscrire dans le règlement des écoles urbaines la nécessité d'adjoindre aux classes *un atelier,* où les élèves se familiariseraient avec les principaux outils du travail manuel et commenceraient, par l'éducation de l'œil et de la main, par l'essai de leurs aptitudes, la préparation *sérieuse* de leur futur apprentissage.

Je n'aurai garde de passer sous silence, parmi ces symptômes consolants de la réalité du progrès, le vote tout récent du Conseil municipal de Paris qui, dans sa séance du 26 décembre 1879, a voté la somme de 50,000 francs pour la création d'ateliers de travail manuel dans les écoles.

Ce n'est donc pas le moment de se décourager, quand on est à la veille d'atteindre le but. C'est, tout au contraire, l'heure d'un dernier et vigoureux effort pour enlever un succès définitif et traduire les bonnes intentions en réalités vivantes. Je viens de relire, dans cette pensée, votre excellent livre *De l'enseignement professionnel*, et j'y ai puisé le sujet d'une leçon de pédagogie, dont mes jeunes auditrices et leurs mères vous savent gré et que votre patronage recommandera aux lecteurs de la *Revue*.

M. Herbert Spencer, dans sa classification rationnelle des principaux genres d'activité qui constituent la vie humaine, et qui ont pour but d'abord la conservation de l'individu, puis l'accomplissement des devoirs envers la famille et la patrie, enfin l'emploi des loisirs, nous a tracé un programme méthodique d'études qui me satisfait davantage à mesure que je l'approfondis. Je me suis attaché à montrer pourquoi et comment les vérités essentielles de l'hygiène devaient faire partie de toute éducation. J'insisterai aujourd'hui « sur la valeur de ce genre de savoir qui concourt indirectement à la conservation de l'individu en lui fournissant les moyens de gagner sa subsistance. Tout le monde est d'accord sur ce point, et la masse le considère même, trop exclusivement peut-être, comme le but de l'éducation ».

Rien de plus sage que cette réserve. Il ne faut pas laisser compromettre une idée juste par l'exagération. Il fait bon

entendre un philosophe volontiers mis à l'index pour cause de positivisme, de matérialisme, de fatalisme, d'athéisme et d'autres forfaits en *isme*, protester avec éloquence contre ce qu'il appelle lui-même l'*utilitarisme grossier*.

Défendant l'étude des sciences naturelles contre ces esprits étroits qui trouvent que l'étude désintéressée de la nature fait perdre du temps et qu'il vaudrait mieux apprendre à l'enfant le calcul pour le préparer aux travaux et aux affaires qui l'attendent dans la vie, M. Spencer fait une déclaration de principes que j'aime à enregistrer : elle ne sera peut-être pas inutile pour me justifier, le mot n'est pas de trop, d'avoir choisi un pareil guide :

« Nous regretterions qu'on eût une idée si grossière de ce qui constitue l'éducation, et une conception si étroite de l'utilité... Si les hommes ne doivent être que marchands, que teneurs de livres, s'ils ne doivent avoir d'autres idées que celles qui touchent à leur profession.., alors, en effet, il est inutile d'apprendre autre chose que ce qui peut conduire à remplir la bourse et le grenier. Mais s'il existe des objets plus dignes de notre ambition, si les choses qui nous entourent peuvent servir à d'autres usages qu'à battre monnaie, s'il y a en nous d'autres facultés à exercer que nos appétits sensuels; si les jouissances que procurent les arts, la poésie, la science et la philosophie sont de quelque importance pour notre bonheur, alors il est désirable que l'inclination instinctive que montre tout enfant à observer les beautés de la nature, à étudier ses phénomènes, soit encouragée. » (P. 139.)

Ces précautions prises, j'aborde sans crainte mon sujet.

A cette question : « Que faut-il apprendre aux enfants? » un personnage de l'antiquité répondit avec bon sens : « Ce qu'ils auront à faire étant hommes. »

Eh bien! la masse de nos élèves prendra très certainement sa place dans cette immense armée de travailleurs qui, aux champs ou dans l'atelier, concourent à assurer l'empire de l'homme sur la matière et à donner satisfaction aux besoins divers de la vie.

Qu'on se place au point de vue de l'ouvrier, au point de vue de la société, il est évident qu'une mission de la plus haute importance s'impose à l'école, celle de préparer les jeunes générations à remplir de leur mieux le rôle qui leur est destiné. Qui a un métier a une terre, dit fort bien *le Bonhomme Richard*. Quel service inappréciable pour l'individu que de lui assurer, pour ainsi dire, le pain de chaque jour, et, avec la sécurité, la moralité et une vie honorable! Et d'autre part, quels éléments de bien-être et de prospérité pour la société, si toutes les aptitudes individuelles étaient parfaitement mises en valeur!

« L'enseignement professionnel, écrit M. Michel Chevalier, étant indispensable pour porter la production à ce nouveau point où elle sera plus copieuse, meilleure et plus économique, devient ainsi, de nos jours, *une nécessité publique, un des premiers soins qui doivent occuper l'État.* »

On s'évertue quelquefois à découvrir une ligne de démarcation entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel. Toutes réflexions faites, je pense avec vous, monsieur le Sénateur, qu'il n'est guère possible de marquer le point précis de leur séparation, ou mieux encore, que les deux enseignements sont inséparables. Car « il n'est métier si modeste où il soit de luxe, pour la personne qui l'exerce, de savoir lire, écrire et chiffrer, et la nécessité du savoir croît naturellement en raison de la difficulté des métiers. Toutes les connaissances acquises à l'enfant, à

l'adulte, à l'homme lui-même, outre leur utilité générale, peuvent et doivent être considérées comme premiers moyens de sa profession, comme ses instruments intellectuels de travail. En conséquence, l'enseignement professionnel commence donc bien, pour les ouvriers de la main comme pour ceux de l'esprit, dès qu'ils apprennent à lire, et il ne finit qu'au temps où le travailleur est parvenu à s'approprier toutes les ressources de sa profession. »

La question étant ainsi comprise et posée, l'antagonisme qu'on supposait établi entre l'école et l'atelier disparaît. Il ne s'agit plus de bouleverser nos programmes, de révolutionner notre organisation scolaire, et de remplacer l'étude par le travail manuel. Il s'agit simplement de rendre les leçons de l'école de plus en plus pratiques, de considérer plus attentivement les conditions spéciales du savoir dont les enfants ont besoin, d'exercer plus particulièrement leurs facultés en vue de l'application qu'ils doivent en faire, et enfin d'éveiller leurs aptitudes par une initiation générale au maniement des principaux outils.

« Dès aujourd'hui, il faut le reconnaître avec M. Gréard, une part considérable est attribuée, dans l'école, aux moyens de développer le sens pratique des choses de la vie, ainsi qu'à l'éducation de l'œil et de la main, ces deux outils par excellence du travail dans tous les genres d'industrie. »

La *lecture*, tout d'abord, et la bibliothèque scolaire mettent à la disposition de nos élèves les livres les plus propres à vulgariser les premières notions des arts utiles, à donner le goût du travail en glorifiant les ouvriers célèbres et les illustres inventeurs. Tel est bien le fruit que nos écoliers peuvent retirer de la lecture des ouvrages qui sont inscrits sur le catalogue : *la Vie de Franklin*, par Mignet; *les Mé-*

moires de Franklin; le Savant du foyer, par Figuier; *l'Histoire d'une chandelle*, par Faraday; *l'Histoire d'une maison*, par Viollet-le-Duc; *l'Histoire de l'industrie*, par Maigne; *la France industrielle*, par Poiré; *les Chemins de fer*, par Guillemin; *l'Eau, la Houille*, par Tissandier; *les Confessions d'un ouvrier*, par Émile Souvestre; *Self Help*, par Smiles, etc. Les lecteurs ne sont pas encore aussi nombreux pour ce genre d'ouvrages qu'il serait désirable. La faute en est peut-être au personnel enseignant, qui ne sait pas encore tirer assez parti de ce trésor pour donner de la vie à ses leçons.

L'*écriture*, le *calcul* surtout, ne sont pas de moins précieux instruments de travail.

« J'ai bien souvent pensé, dit avec une grande finesse de pensée et un vrai bonheur d'expression M. Emile Souvestre, que la connaissance de l'arithmétique était le plus grand don qu'un homme peut faire à un autre homme. L'intelligence est beaucoup, l'amour du travail bien plus, la persévérance encore davantage; mais, sans l'arithmétique, tout cela est comme un outil qui frappe dans le vide. Celui qui ne compte pas, marche au hasard; avant, il ne sait pas s'il prend la bonne route; après, il ignore s'il l'a prise. L'arithmétique est, dans les choses d'industrie, comme la conscience dans les choses d'honnêteté. C'est seulement quand on l'a consultée qu'on peut voir clair et être en repos. »

Le *dessin*, qu'on a appelé la langue de l'industrie, est libéralement mis à la portée de la classe ouvrière, et dans la classe du jour et dans les cours du soir, et l'administration a imprimé une vigoureuse impulsion à cette partie de l'enseignement professionnel en plaçant le dessin au nombre des épreuves obligatoires pour l'examen du certificat d'études primaires.

Il n'y a pas jusqu'à la *gymnastique* qui ne joue un rôle utile dans la préparation du futur ouvrier, en augmentant la souplesse et la force dont il aura besoin, quel que soit son métier.

Reconnaissons enfin que par l'éducation intellectuelle et par les bonnes habitudes morales d'ordre, de discipline, de propreté et d'économie, l'école rend les plus grands services à l'enfant, qui ne peut réussir dans aucune carrière sans ces qualités indispensables.

On ne pourra donc nous accuser de ne pas rendre justice à cette organisation pédagogique, à laquelle nous avons eu l'honneur de travailler, si nous demandons plus et mieux, si nous réclamons de nouveaux progrès. Laissons d'ailleurs ce soin à une voix autorisée entre toutes.

« Nous ne ferons pas difficulté de le reconnaître, écrit M. Gréard : sans rien retrancher d'essentiel au programme général de l'école, il n'est pas impossible et il est désirable que l'enseignement soit encore mieux approprié à la destinée spéciale des enfants qui le reçoivent, et que leurs facultés soient plus particulièrement exercées en vue de l'application qu'ils doivent en faire. »

Après avoir montré, dans une pénétrante et délicate analyse, comment tous les exercices de la classe peuvent servir, entre les mains d'un maître intelligent et dévoué, à donner les premiers éléments de l'éducation professionnelle ; comment il faut saisir ou faire naître l'occasion d'indiquer l'origine, les propriétés et les usages de tels ou tels matériaux, sur le plus modeste échantillon apporté par l'enfant pour former peu à peu une sorte de musée technologique, M. Gréard ajoute cette déclaration, qui a dû vous faire tressaillir de joie, monsieur le Sénateur, lorsqu'elle est passée sous vos yeux : « Il y a plus : dans une certaine

mesure, on peut directement commencer, dès l'école, l'éducation professionnelle des enfants, sans porter préjudice aux études générales. Ce qui a été fait, sous le nom de cours de taille et d'assemblage, pour développer chez les jeunes filles le goût et l'habitude de la couture, est applicable aux garçons sous la forme d'*ateliers de travail manuel*. Rien n'empêche, en effet, qu'un atelier fort simple, muni d'un certain nombre d'étaux et d'établis, soit organisé dans les écoles, et que les élèves y soient exercés, en dehors des heures de la journée scolaire, au maniement des outils généraux en usage dans toutes les industries. »

Avant d'entrer dans l'exposition plus détaillée de cette nouvelle organisation, rendons-nous bien compte de ses avantages et de sa nécessité.

Il est dans la vie un moment souvent décisif, qui influe sur toute la destinée de l'homme; c'est, au sortir de l'école, le choix d'une profession, l'entrée en apprentissage. En fait, chose triste à constater, c'est le hasard, le plus souvent, qui tranche cette question capitale : car la famille est bien embarrassée, et l'enfant s'ignore lui-même. Ses maîtres, trop exclusivement renfermés dans l'enseignement classique, se sont peu préoccupés de démêler son aptitude professionnelle. A défaut d'une vocation bien arrêtée, ce qui est l'exception, l'enfant ne peut alléguer qu'un goût passager, des ouï-dire de camarades, des rêves de son imagination. « Les métiers dont il parle sont des inconnues pour lui : il n'a rien vu que de loin ; il n'a par conséquent rien essayé. »

Supposez installé dans un coin de l'école le modeste atelier dont nous réclamons avec instance la prompte création, une des principales inconnues du problème sera dégagée et résolue. L'enfant aurait l'occasion et les moyens

Il n'y a pas jusqu'à la *gymnastique* qui ne joue un rôle utile dans la préparation du futur ouvrier, en augmentant la souplesse et la force dont il aura besoin, quel que soit son métier.

Reconnaissons enfin que par l'éducation intellectuelle et par les bonnes habitudes morales d'ordre, de discipline, de propreté et d'économie, l'école rend les plus grands services à l'enfant, qui ne peut réussir dans aucune carrière sans ces qualités indispensables.

On ne pourra donc nous accuser de ne pas rendre justice à cette organisation pédagogique, à laquelle nous avons eu l'honneur de travailler, si nous demandons plus et mieux, si nous réclamons de nouveaux progrès. Laissons d'ailleurs ce soin à une voix autorisée entre toutes.

« Nous ne ferons pas difficulté de le reconnaître, écrit M. Gréard : sans rien retrancher d'essentiel au programme général de l'école, il n'est pas impossible et il est désirable que l'enseignement soit encore mieux approprié à la destinée spéciale des enfants qui le reçoivent, et que leurs facultés soient plus particulièrement exercées en vue de l'application qu'ils doivent en faire. »

Après avoir montré, dans une pénétrante et délicate analyse, comment tous les exercices de la classe peuvent servir, entre les mains d'un maître intelligent et dévoué, à donner les premiers éléments de l'éducation professionnelle ; comment il faut saisir ou faire naître l'occasion d'indiquer l'origine, les propriétés et les usages de tels ou tels matériaux, sur le plus modeste échantillon apporté par l'enfant pour former peu à peu une sorte de musée technologique, M. Gréard ajoute cette déclaration, qui a dû vous faire tressaillir de joie, monsieur le Sénateur, lorsqu'elle est passée sous vos yeux : « Il y a plus : dans une certaine

mesure, on peut directement commencer, dès l'école, l'éducation professionnelle des enfants, sans porter préjudice aux études générales. Ce qui a été fait, sous le nom de cours de taille et d'assemblage, pour développer chez les jeunes filles le goût et l'habitude de la couture, est applicable aux garçons sous la forme d'*ateliers de travail manuel*. Rien n'empêche, en effet, qu'un atelier fort simple, muni d'un certain nombre d'étaux et d'établis, soit organisé dans les écoles, et que les élèves y soient exercés, en dehors des heures de la journée scolaire, au maniement des outils généraux en usage dans toutes les industries. »

Avant d'entrer dans l'exposition plus détaillée de cette nouvelle organisation, rendons-nous bien compte de ses avantages et de sa nécessité.

Il est dans la vie un moment souvent décisif, qui influe sur toute la destinée de l'homme; c'est, au sortir de l'école, le choix d'une profession, l'entrée en apprentissage. En fait, chose triste à constater, c'est le hasard, le plus souvent, qui tranche cette question capitale : car la famille est bien embarrassée, et l'enfant s'ignore lui-même. Ses maîtres, trop exclusivement renfermés dans l'enseignement classique, se sont peu préoccupés de démêler son aptitude professionnelle. A défaut d'une vocation bien arrêtée, ce qui est l'exception, l'enfant ne peut alléguer qu'un goût passager, des ouï-dire de camarades, des rêves de son imagination. « Les métiers dont il parle sont des inconnues pour lui : il n'a rien vu que de loin ; il n'a par conséquent rien essayé. »

Supposez installé dans un coin de l'école le modeste atelier dont nous réclamons avec instance la prompte création, une des principales inconnues du problème sera dégagée et résolue. L'enfant aurait l'occasion et les moyens

de manifester, par la suite et la durée des diverses épreuves par lesquelles il aurait à passer, son goût pour les travaux de précision et pour les combinaisons géométriques, ou pour les œuvres plus libres et moins déterminées de l'art.

Il est bien entendu, comme vous le remarquez fort à propos, que la pensée ne doit venir à personne de faire de cette classification un obstacle au libre choix de la profession, ou de renouveler l'expérience phalanstérienne pour l'organisation du travail. Il s'agit tout simplement de conseils à donner aux familles.

Toutes les professions peuvent se ranger en deux grandes catégories correspondant à ces deux genres d'aptitudes, que nous pouvons dénommer la *précision* et la *fantaisie*. « Pour nous en tenir aux métiers de la main, nous ferions entrer dans la première catégorie : la charpente, la menuiserie, la taille et l'appareillage des pierres, la grosse et la petite mécanique, la fabrication et l'outillage de précision, et toutes les industries, petites et grandes, qui exigent une certaine dose de connaissances géométriques. — Dans la seconde catégorie, nous ferions entrer toutes les professions qui, comme la bijouterie, l'orfèvrerie, la ciselure, la sculpture d'ornement, la peinture de décor et de lettres, la confection des objets de mode, etc., demandent plus à l'imagination et à la fantaisie qu'à des règles positives le secret de leur exercice et de leur perfectionnement. » (Corbon, *de l'Enseignement professionnel*, p. 15.)

Un immense avantage serait ainsi assuré aux individus, aux familles et à la société. Une plus intelligente répartition des enfants dans les ateliers éviterait ces erreurs déplorables, ces mécomptes cruels, ces pertes de temps et d'activité, ces sacrifices d'argent, ce dégoût du travail, cet amoindrissement des richesses intellectuelles et des forces

productives d'un pays, qui sont le résultat très certain du mauvais choix des professions. Il y a là un intérêt social de premier ordre.

L'apprentissage, dans ses conditions actuelles, n'est pas seulement abandonné au hasard : il se fait trop tôt. Vous vous souvenez du cri éloquent d'indignation qu'arracha à M. Jules Simon l'odieuse exploitation de l'enfant : *l'Ouvrier de huit ans!* C'était une bonne action autant qu'un beau livre. La loi, espérons-le, a réussi à faire cesser cette traite des blancs ; mais l'apprentissage commence encore trop tôt, et cependant il faut qu'il débute de bonne heure. Il le faut dans l'intérêt des familles pauvres et nombreuses, où le défaut de ressources impose à chacun la nécessité de contribuer le plus vite possible à la subsistance commune ; il le faut dans l'intérêt même de l'enfant, qui doit prendre, dès ses jeunes années, le goût et l'habitude du travail manuel, sans excéder ses forces physiques qu'il importe de ménager, sans négliger son éducation intellectuelle et morale.

La solution de ce problème en apparence insoluble et contradictoire ne doit être cherchée, ne peut être trouvée que dans l'introduction du travail manuel à l'école.

« C'est ordinairement vers la douzième année qu'on met les enfants en apprentissage : c'est trop tard commencer à les habituer au travail des mains, et c'est trop tôt les exposer aux fâcheuses influences de l'atelier. » (Corbon, p. 128.)

Un apprenti de douze à quatorze ans n'est, en général, ni assez fort, ni assez habile pour être chargé d'un travail sérieux. La première année est donc gaspillée en courses, en corvées, souvent en services domestiques. D'instruction professionnelle, il en est peu ou point question pour le pauvre *attrape-science*, qui est vertement réprimandé de « flâner

autour des ouvriers ». quand sa curiosité légitime le pousse à chercher les secrets du métier. Son intelligence rebutée finit par s'engourdir et s'affaisser. En revanche, il apprend avec une déplorable facilité un jargon grossier, des chansons licencieuses, et il obtient plus vite, au comptoir du marchand de vins ou dans la boutique du marchand de tabac, une déclaration de « bon zig » qu'on ne pourrait lui délivrer un certificat constatant qu'il sait le premier mot du métier. « De l'aveu de tous, conclurons-nous avec M. Gréard, l'atelier, qui devrait servir à développer toutes les forces de l'enfant, use son corps avant que l'école ait achevé de le former, engourdit son intelligence que l'école avait commencé à éveiller, flétrit son imagination et son cœur, abâtardit en lui l'esprit du métier. Déplorable école de mœurs publiques autant que de mœurs privées, il déprave l'homme dans l'apprenti, le citoyen dans l'ouvrier et ne forme même pas l'ouvrier. » *(Des écoles d'apprentis.)*

Donc, gardons les enfants à l'école jusqu'à l'âge de quinze ans, mais habituons-les le plus tôt possible au travail de la main. Vous pensez que dès l'âge de dix ans il est possible d'initier un enfant au maniement de quelques outils. Je le crois aussi, quand je songe au besoin d'activité qui signale les premières années de la vie et au plaisir que procure la satisfaction de ce besoin. C'est une affaire de tact, et, sans doute aussi, une difficulté d'organisation dans une école nombreuse; mais nous nous contenterions facilement de voir nos élèves de douze à quinze ans passer à tour de rôle quelques heures dans notre atelier scolaire.

Il importe qu'on le sache bien, ce progrès si désirable ne sera que l'application bien tardive du programme tracé en termes un peu vagues, mais avec un sentiment très juste des besoins du peuple, par les premiers législateurs de

l'enseignement primaire. On lit dans un projet de décret de septembre 1791 : « On rendra souvent les enfants témoins des travaux champêtres et des ateliers : ils y prendront part autant que leur âge le leur permettra. »

L'alliance des travaux manuels avec les études intellectuelles serait désirable à tous les degrés de l'enseignement. C'est là une belle et grande question que vous recommandez avec instance à la sollicitude des administrations publiques. La santé, la science et la moralité ne pourraient que gagner à ce que l'équilibre de nos diverses facultés fût mieux conservé, à ce que le cerveau ne fût pas surmené, l'intelligence cultivée à outrance au détriment du corps. « Si le candidat à l'École polytechnique, par exemple, était tenu de prouver qu'il sait faire œuvre de ses mains, il ressortirait naturellement de ce fait une heureuse révolution dans le système des études. En alternant le travail de l'esprit et celui des mains, l'intelligence ne serait plus tenue en serre chaude ; elle s'épuiserait beaucoup moins, partant elle tirerait un meilleur parti des connaissances acquises ; et d'autre part, le développement physique se ferait d'autant mieux que le temps du travail intellectuel serait abrégé au profit du travail manuel, qui deviendrait, au moins, une excellente récréation. » (Corbon, p. 153.) Et quelle sécurité, pour la jeunesse lettrée, en cas de revers, en cas de révolution ! quelle réhabilitation du travail, enfin, si la science ne dédaignait pas d'apprendre à manier l'outil de l'ouvrier, et quelle autorité nouvelle y puiseraient les ingénieurs et directeurs d'usines, s'ils pouvaient, au besoin, faire preuve de leur habileté manuelle devant leurs subordonnés !

Mais je suis forcé, à regret, d'abandonner ce sujet si

intéressant ; aussi bien la question de l'école primaire est-elle assez vaste et assez attrayante. Examinons donc les principaux détails d'organisation de la réforme que nous réclamons pour les enfants de la classe ouvrière.

A la campagne, la question présente beaucoup moins de difficultés, puisque les élèves de l'école sont en même temps, dans la famille, occupés aux travaux de la profession agricole. Quelques exercices pratiques d'horticulture et de jardinage dans le jardin annexé à l'école rurale peuvent, s'ils sont sérieusement exécutés sous la direction d'un maître expérimenté et convaincu, rendre les plus signalés services aux futurs apprentis de la ferme et des champs, en leur faisant comprendre et aimer la noble profession d'ouvrier de la terre.

C'est à la ville que la diversité des professions industrielles et le grand nombre des élèves paraissent, au premier abord, créer des embarras sérieux, tant pour le choix du personnel enseignant que pour l'installation matérielle. Voyons cependant s'il y a de quoi s'effrayer et reculer, comme en présence d'une utopie irréalisable.

« Prenons une école communale de cent élèves pour exemple. Parmi ces cent élèves, il en est une trentaine, les plus jeunes, qu'on peut occuper à manier les outils les plus simples et à faire certains travaux qui ne seraient qu'une manière de développer sans efforts exagérés leurs facultés musculaires. Il ne faudrait pas grande sagacité pour employer de la sorte cette portion des élèves sans qu'elle prît sérieusement le temps du professeur. Il suffirait de la faire guider par un grand élève qu'on investirait d'un peu d'autorité.

» Les soixante-dix autres pourraient former deux, trois ou même quatre divisions, venant à différentes heures s'exercer manuellement.

» Il faudrait un atelier au moins aussi grand que la classe et, de plus, une cour ou un terrain quelconque. Dans l'atelier, on installerait une forge, avec enclume, marteaux, étaux, limes, etc., c'est-à-dire ce qui est indispensable pour confectionner certains simples produits en fer. Il faudrait installer également quelques tours et des établis de menuisier, avec les outils accessoires.

» Dans la cour, on aurait quelques blocs de pierre pour les tailler et retailler jusqu'à réduction complète. » (Corbon, p. 170.)

Quant au personnel enseignant, vous pensez que l'on trouverait facilement des ouvriers doués de ces multiples aptitudes et capables de diriger ces travaux divers. On ne leur confierait du reste ce professorat qu'après des expériences préalables; et si l'on voulait faire de l'enseignement professionnel sur une plus vaste échelle, il faudrait organiser d'abord une sorte d'école normale professionnelle.

Permettez-moi de rapprocher de votre projet les propositions en somme assez analogues de M. Gréard.

« En dehors des heures réglementaires des classes les enfants, les garçons surtout, qui ne sont point occupés comme les filles au détail de la vie domestique, ont des loisirs dont leurs familles sont souvent embarrassées et que le plus souvent ils n'emploient pas à bien. Ce sont ces loisirs qu'il suffirait de consacrer au travail manuel. Précisons davantage. Les exercices de gymnastique qui suivent la classe du soir se terminent à 5 heures, et ils n'ont lieu que trois fois par semaine. De 4 à 5 heures, ou de 5 à 6 les jours de gymnastique, les élèves du cours supérieur passeraient à l'atelier, par fractions de vingt, de façon que chacun en suivît les exercices quatre heures au moins par semaine. En outre, l'atelier serait ouvert le jeudi, pendant

la partie de la journée laissée disponible par les cours de dessin, en faveur de ceux dont les aptitudes se seraient plus particulièrement signalées. Un contre-maître suffirait, dans chaque école, pour diriger cet enseignement. » (*L'enseignement primaire à Paris et dans le département de la Seine de 1867 à 1877*, p. 168.)

Je prendrai la liberté d'exprimer un simple regret, en approuvant ces sages prescriptions : c'est que le travail manuel n'y soit un peu trop considéré que comme un utile accessoire, et que sa place ne soit pas marquée dans l'emploi normal du temps, au même titre que la classe ordinaire. Les travaux de couture, de coupe et d'assemblage n'ont-ils pas, dans les écoles de filles, déjà conquis leur place légitime parmi les exercices essentiels de l'enseignement primaire ?

Quant à la question de l'outillage du petit atelier de l'école, il n'est pas inutile de rassurer les personnes qui craindraient l'encombrement, et la dépense. Pour mon compte, j'ai été vivement frappé et vraiment satisfait des vues nettes et simples qu'un esprit philosophique donne des choses de l'industrie dans les lignes suivantes, où les fondateurs d'écoles professionnelles peuvent puiser une excellente direction :

« L'homme, avec des matériaux peu nombreux et à l'aide d'instruments toujours les mêmes, produit des œuvres d'une variété illimitée.

» Le travail industriel peut être rapporté à quelques opérations fondamentales, telles que dresser ou aplanir, ajuster, tourner, etc.

» Les matériaux sur lesquels on opère se classent par grandes catégories, supposant des procédés de travail analogues, selon qu'ils sont plus ou moins denses et résistants,

sujets ou non à l'action du feu, susceptibles d'être forgés et fondus comme les métaux; fondus seulement, comme le verre, la corne, le caoutchouc; moulés humides comme l'argile; taillés et tranchés, comme le bois et les cuirs; réduits et usés, comme la pierre.

» Les types principaux d'outils se rapportent à ces propriétés diverses des matériaux, et on peut les ranger de même en un petit nombre de groupes. Nous trouverons, par exemple, le *marteau*, qui sert à forger, à dresser, à courber les métaux, à tailler ou piquer la pierre; les *outils tranchants*, haches, ciseaux de toutes sortes, doloires, planes et rabots; les *outils servant à diviser*, scies de toutes formes et de toutes dimensions; l'outil essentiel du travail des métaux, la *lime*, et enfin l'outil universel, le *tour*. Cherchez un instrument qui ne se rapporte pas à l'un de ces cinq types généraux, vous n'en découvrirez pas...

» Il est possible, d'ailleurs, de donner la raison de l'universalité de certains types d'instruments, en examinant la nature des mouvements physiques qu'ils exigent, et l'on arriverait même ainsi à réduire encore le nombre des outils dont le maniement résume plus ou moins complètement le travail industriel. Si, ayant quelquefois touché un outil quelconque, on veut bien en effet se rendre compte des conditions de son action, on trouvera qu'il s'agit, au demeurant, de produire un effort musculaire mesuré, contenu, d'une direction définie, le plus souvent rectiligne et régulièrement répété. Cette précision de mouvements une fois acquise avec un rabot, par exemple, peut être utilisée pour la lime, pour la scie, pour tout outil qui fonctionne d'une manière analogue. D'autres outils demandent l'agilité des doigts, quelques-uns des mouvements combinés du pied et de la main, comme le tour ordinaire, ou des

deux mains agissant simultanément, comme le tour à l'archet ; mais, dans chaque cas, l'adresse qu'un exercice aura donnée sera applicable à une série d'actions du même genre. » (Article de M. Guémied, *Revue de l'enseignement professionnel*, 1er février 1865.)

L'enseignement professionnel est sans doute moins nécessaire pour les femmes, dont la vie se passe presque tout entière dans les occupations de l'intérieur. Cependant, comme les nécessités d'une nombreuse famille obligent souvent la mère à chercher au dehors un travail supplémentaire, et qu'à part les grandes casernes de l'industrie qui présentent pour elle de si graves inconvénients, trop peu de carrières s'ouvrent à son activité, il y aurait un intérêt évident à mettre à sa portée des professions qu'elle pourrait exercer sans quitter son domicile, comme les fleurs, les plumes, le cartonnage, etc. D'heureux essais commencés dans le Xe arrondissement par mon collègue, M. de Montmahou, méritent d'être encouragés et surtout imités. Ils sont appelés à rendre, à bien peu de frais, de véritables services à la population ouvrière.

En résumé, je suis profondément convaincu, et le plus ardent de mes vœux est de pouvoir communiquer cette conviction à mes lecteurs, qu'ouvrir la porte de l'école au travail manuel, ce serait du même coup améliorer l'école et l'atelier, fortifier l'intelligence et la moralité, accroître la richesse du pays par l'éveil des aptitudes et le choix éclairé d'une profession. Je cherche en vain un progrès plus souhaitable pour la France.

Félix Cadet,
Agrégé des classes supérieures,
inspecteur de l'enseignement primaire de la Seine.

LES ÉCRIVAINS PÉDAGOGUES DU XVIe SIÈCLE

S'il est vrai que l'éducation exerce sur un peuple une ande influence dont les effets, pour être quelquefois lents paraître, ne sont pas moins sûrement produits, il est alement vrai que les doctrines et les pratiques de l'édution portent l'empreinte du temps et du milieu social. out un ensemble de croyances, de mœurs, de coutumes, manières de voir et de sentir sont exprimées à chaque oque dans le régime scolaire qui, à ce moment, est en igueur et communément accepté. Tout changement surenu dans le fond des croyances, des mœurs, des coutumes, es manières de voir et de sentir, se traduira par des prostations contre un système d'éducation devenu suranné t par un remaniement, tant des méthodes et des programmes 'enseignement que du régime disciplinaire ou économique es écoles.

L'histoire morale de l'humanité est écrite dans l'histoire le l'éducation publique, avec ce retard de quelques années u'il y a toujours entre l'idée qui se produit et l'idée qui e réalise dans les faits, entre le besoin nouveau senti et e besoin satisfait. C'est que, par l'éducation, on forme des ommes et que la manière dont on les forme est tout autre uivant la conception qu'on se fait de l'homme et de sa lestination, suivant la façon dont on envisage chez l'homme leux choses : la nature et l'esprit.

La Renaissance, qui fut une grande transformation inellectuelle et morale, opéra dans l'éducation un changement profond. Parce que le seizième siècle comprend l'homme et la vie autrement que le moyen âge ne les avait

compris, le seizième siècle proteste de toutes ses voix contre l'éducation telle que le moyen âge l'avait organisée. Le moyen âge bridait et matait la nature, tant la chair que le moral, comme mauvaise en soi et infectée de malice originelle; il bridait et matait l'esprit, la pensée, par le principe de l'autorité et par les formules. Des deux côtés, nature et esprit, le moyen âge était méfiant et dur; c'est pourquoi il avait institué un système d'éducation destiné à contenir l'homme qui est en germe chez l'enfant sous une tutelle étroite et rigide, et dans les limites d'un développement à la fois artificiel et borné. — Au contraire, ce beau siècle de la Renaissance, où l'antiquité retrouvée et délicieusement sentie fut une seconde fois la jeunesse du monde, ce siècle réclame les droits de la nature et de l'esprit, et, comme il aspire puissamment à l'expansion réglée des facultés, comme il fait cas de l'homme, il se montre, jusque dans l'éducation, humaniste et humain.

Matières d'études, méthodes d'enseignement, procédés disciplinaires, tout porte, au moyen âge, l'empreinte de l'étroit et rébarbatif esprit de la scolastique : l'enfance, le petit peuple des écoliers y furent soumis à un régime dont les principes offusquent notre entendement, et dont les pratiques nous serrent le cœur. Nous sommes tendres à la jeunesse, jusqu'à la gâterie; nous l'émancipons volontiers, peut-être y passons-nous la mesure; mais c'est un sûr instinct et une vue juste qui inspirent universellement aux hommes de notre temps une aversion mêlée de tristesse pour le système d'éducation usité dans le moyen âge. L'imagination populaire ne fait que forcer un peu la couleur quand elle se représente l'éducation de ces temps gothiques, du neuvième au quinzième siècle, sous les traits d'un

pâle visage d'écolier transi, levé avant l'aube, veillant tard, courbé sur un grimoire, déchiffrant avec une gravité d'enfant triste et souffrant ces formules bizarres où s'enveloppe une pensée mystérieuse et puérile, tremblant sous la férule ou recevant, les yeux baissés et dans une attitude contrainte, les oracles d'un pédant inhumain. Les dépositions, les exécrations consignées par la plume de quelques hommes du seizième siècle qui, enfants à la fin du quinzième, ont vu ces choses et en ont pâti les derniers, justifient la sombre idée que nous nous faisons de la pédagogie aux époques scolastiques.

Le tableau en est tout tracé en quelques traits inoubliables, répandus dans les écrits d'Érasme, de Luther, de Ramus et d'autres encore. Érasme surtout a des accents, une sincérité d'invective, une précision dans le détail raconté, qui écartent le soupçon d'une exagération purement littéraire dans le goût des philippiques cicéroniennes et par imitation de l'hyperbole antique. « L'orbilianisme (1)», comme dira un pamphlétaire du dix-huitième siècle, c'est-à-dire l'odieuse pratique des coups, familière au moyen âge, l'abus coutumier des sévices corporels, sont énergiquement dépeints et flétris par Érasme. Le verbalisme, le formalisme, le pédantisme des pédagogues scolastiques, — les mots en *isme* ne messiéent pas ici, — sont fustigés par Ramus, si compétent, esprit si ouvert et si original, avec une verve socratique et une vigueur de bon sens qui emportent la pièce.

La littérature pédagogique du seizième siècle abonde en documents qui nous permettent de nous figurer avec une suffisante exactitude le régime physique, moral et intellectuel de l'éducation au moyen âge.

(1) Mot tiré du nom d'Orbilius, maître d'école dont le poète Horace avait subi la férule et qu'il nomme « plagosus Orbilius ».

Les procédés disciplinaires, d'abord, y sont empreints de cette brutalité systématique et froide que l'esprit ascétique engendre; ils sont avilissants par la forme des sévices, inhumains par leur excès; ils seraient monstrueux au delà de tout, s'ils n'étaient en partie excusés par l'inconscience de la routine, par la conviction, alors profonde, que la contrainte matérielle est l'instrument nécessaire et naturel du triomphe du bien et du vrai, par l'obsession de cette pensée que la chair et l'orgueil sont les citadelles de Satan, enfin par ce sombre esprit théologique du temps qui rabaisse l'homme et le déprime pour le sauver de lui-même. Une faute légère de conduite, quelquefois un soupçon, quand ce n'est le propos gratuit et délibéré d'éprouver l'enfant ou de prévenir les suggestions de la nature mauvaise, une erreur de mémoire, un manquement aux formules, attirent sur lui un châtiment corporel, depuis la férule et le fouet jusqu'à ces sortes d'exécutions prolongées qui sont, dans l'école, la parodie sinistre de la torture et du gibet : exceptions, sans doute, mais documents aussi et tristes attestations ! Entre eux, les écoliers ont des cruautés qui sont l'imitation et la revanche de celles du maître : les « brimades » comme nous disons, les « bejaunaiges » selon le mot du temps, vont quelquefois jusqu'au raffinement atroce dans la grossièreté. Enfin la brutalité féodale, quand elle est tempérée par l'influence ecclésiastique, se tourne en une discipline rigide et monastique, en une consigne maussade et stricte, qui veut chez l'écolier les yeux baissés et une botte de paille pour tout escabeau. — Est-il besoin de dire que l'hygiène et les exercices du corps n'ont point de place dans un pareil régime d'éducation?

Comme la chair et l'orgueil, comme la nature et le corps, l'esprit est durement contraint; il est mis au jeûne et à la

torture. Les méthodes d'enseignement lui sont une torture; les matières enseignées lui sont un jeûne. Ce sont d'arides et rebutantes méthodes, hérissées de formules et de règles abstraitement énoncées dans un latin barbare; des manuels gothiques (1) surchargés de termes obscurs, et d'un tel abus de phraséologie que le savoir le plus modeste en prend un air de diablerie pédantesque : trop de mots pour fort peu de choses, trop de règles pour fort peu d'usage; la mémoire surmenée, l'entendement oisif ou plutôt perverti par un ergotage intrépide, par une dialectique verbale et creuse, mécanisme d'une effroyable complication et subtilité qui travaille dans le vide. Les disputes scolaires, les argumentations en forme, sans fond et sans fin, les citations, les commentaires, les divisions et distinctions, toute cette procédure formaliste et en quelque sorte chicanière, avec l'autorité en dernier appel et le syllogisme pour unique méthode, font de l'éducation, comme de la science qui en est entravée et, pour ainsi dire, bâtée, une sorte de laborieuse et docte barbarie.

Les matières d'étude sont pauvres, appauvries surtout : le *trivium* (grammaire, dialectique, rhétorique) et le *quadrivium* (arithmétique, musique, géométrie et astronomie), c'est-à-dire les sept arts libéraux qui forment le programme de l'enseignement, ne sont trop souvent que les compartiments à demi vides où la dialectique toute verbale du temps et le formulaire indéchiffrable des règles dissimulent très mal l'indigence du fond. D'idées substantielles, de faits positifs et coordonnés, néant ou à peu près. L'histoire, l'étude des langues, le commerce des poètes et

---

(1) Le *De modis significandi*, le *Doctrinale* d'Alexandre de la Villedieu, etc.

des orateurs antiques, les humanités, tout languit, tout est dédaigné, ou, s'il n'est dédaigné, du moins est ajourné faute de goût, de maîtres experts, disons aussi faute de textes abondants, faciles à multiplier et à répandre. « Temporum infelicitas » est un mot d'une grande tristesse et d'une grande justesse, que plusieurs, au seizième siècle, époque heureuse, appliquent aux âges scolastiques. Malgré tout, la scolastique eut ses mérites : elle reste dans la mémoire des hommes comme un modèle de rigoureuse contention d'esprit et d'application tenace, minutieuse, à ce froid et enivrant labeur de lire, de méditer et d'écrire. Ajoutons que, dès le onzième siècle, saint Anselme réprouve la brutale façon dont les écoliers sont traités ; qu'au quatorzième siècle le mystique Gerson, chancelier de l'Université, écrit des traités élémentaires (1) pour les *simples gens* et garde cette bonne piété, cette ferme douceur, qui demandent grâce pour l'enfant; enfin au milieu du quinzième siècle Æneas Sylvius Piccolomini, le futur pape Pie II,« recommande, avec un zèle égal à celui des humanistes de l'âge suivant, la lecture des poètes, des orateurs, des philosophes de l'antiquité (2) ». Mais dans son ensemble, dans ses tendances et ses pratiques, l'éducation scolastique fut, on ne saurait le nier, une discipline étroite et compressive, tant au physique qu'au moral, un régime inspiré par un esprit d'ascétisme théologique et gâté par l'abus d'une dialectique toute verbale et formaliste : éducation, en un mot, propre à former non des hommes pour la vie, mais des clercs pour une théocratie ou des disputeurs d'école.

Le seizième siècle est une grande époque, en pédagogie

(1) Compayré. *Hist. critique des doctrines de l'éducation en France*, t. I. p. 51.

(2) *Ibid.*

comme ailleurs. La Renaissance s'accomplit dans l'éducation comme elle se consomme, autour d'elle et au-dessus d'elle, dans la science, les lettres et les arts. Époque privilégiée et unique, cet âge de crise féconde hérite des découvertes de la fin du quinzième siècle et met en œuvre des moyens puissants de régénération. Il voit les espaces terrestres s'agrandir, les temps antiques revivre pour le vivifier, la science s'étendre et la conscience s'agiter, et, par-dessus tout cela, l'invention de Gutenberg, l'imprimerie, après tout ce qui avait immobilisé la pensée, venant à la fois la fixer pour toujours et la propager en tout lieu, lui donner un corps et des ailes ! Après des siècles de contrainte, où une consigne et un interdit avaient pesé sur la nature et sur l'esprit en l'homme, c'est un siècle d'expansion qui s'ouvre : au travers du fatras scolastique, l'antiquité ressaisie c'est l'humanité retrouvée. Respect de la nature, culte de l'esprit, appétit de connaître, joie de vivre et de penser, sentiment vif et frais de la réalité, goût des pures beautés antiques, éternelles et humaines, recherche de la simplicité dans les méthodes, l'éducation considérée enfin comme une préparation à la vie telle qu'elle est pour l'homme, sous le regard de Dieu, au sein de la nature, de la famille et de la société : voilà l'inspiration de ce seizième siècle, docte et naïf, studieux et ouvert, jeune et tout plein de l'antiquité, humaniste et humain. L'homme se souvient qu'il a un corps, et que l'enfance, chose tendre, est « une frêle espérance d'âme » dans un corps frêle; l'esprit, au sortir des observances de ce long carême scolastique, va faire, au seizième siècle, ses humanités sous Érasme et Ramus, l'école buissonnière avec Montaigne et son carnaval chez Rabelais.

Sans doute le siècle de la Renaissance est loin d'avoir

réalisé, en fait, l'idéal de l'éducation: il n'est remarquable ni par la réformation soudaine et générale de ce qui était, ni par de grandes et définitives créations pédagogiques. Toutefois, par le concert d'un effort qui est commun tant aux libres esprits qu'aux catholiques et aux protestants, ce siècle vit ce que nous appelons les trois degrés de l'enseignement prendre l'essor. L'instruction populaire est l'objet d'un vœu exprimé dans les cahiers de la noblesse, aux états généraux d'Orléans de 1560, sous l'inspiration du protestantisme: la Réforme, en effet, convia les humbles à ce modeste banquet des intelligences que nous appelons l'instruction primaire. L'instruction secondaire, celle des collèges, est organisée puissamment, quoique dans un esprit sujet à plus d'une réserve, par la naissante Société de Jésus (1), rivale triomphante, en ce point, de la vieille Université de Paris. Enfin, l'enseignement supérieur prend forme et consistance par la récente institution du Collège de France et sous l'influence de Ramus. D'autre part, s'il est vrai que l'éducation, au seizième siècle, ne répudie point tout d'un coup et entièrement, dans la pratique, la double barbarie scolastique des méthodes et des procédés disciplinaires, il est hors de doute au moins que, dans les doctrines et la théorie de l'éducation, le seizième siècle n'a rien omis de ce qu'il se devait à lui-même: il n'a failli ni à la condamnation des pratiques du moyen âge, ni à la déclaration expresse des principes rénovateurs de la pédagogie. L'éducation moderne date de là : nous avons encore, dans le seizième siècle, sur ce point, plus à prendre qu'à reprendre.

---

(1) Voir dans le *Ratio studiorum* de la compagnie de Jésus le plan d'organisation des études et le code disciplinaire des Jésuites. Cet ouvrage, commencé en 1584, fut terminé seulement en 1599.

Procédés disciplinaires, méthodes d'enseignement, matière d'études, la Renaissance a régénéré de ces trois côtés l'éducation; son influence se marque encore par trois endroits : l'hygiène, le rôle de la famille, l'instruction de la femme.

La férule et le fouet, les sévices corporels sont, dans leur excès au moins, un objet de réprobation pour les écrivains pédagogues du seizième siècle : ils protestent au nom de la pitié offensée et au nom de la dignité morale de l'être humain. Ils ont bien connu l'enfant, ils ont aimé sa faiblesse. Chose remarquable : ils sont presque unanimes à vouloir qu'on utilise les plus jeunes années pour l'éducation, voire pour l'instruction, et en même temps ils veulent que la douceur du maître et que l'étude rendue attrayante aux petits et proportionnée à leur âge permettent qu'on les ménage, sans que pour cela on les néglige. Un souci délicat et viril à la fois dicte à plusieurs d'entre eux des conseils excellents sur l'allaitement, sur le régime et le vêtement qui conviennent à l'enfant : ils se font, par l'inspiration toute paternelle de leurs écrits, les directeurs de conscience du père et de la mère, les docteurs aimables et graves de la « Mesnagerie ». Ils évitent le double excès d'une tendresse pour l'enfant qui dégénérerait en faiblesse, et d'une préoccupation excessive du corps (1) dans l'éducation. La « Civilité puérile », le soin de l'extérieur et de la tenue, ne leur paraissent pas indignes de leur attention.

Les méthodes d'enseignement les préoccupent au plus haut degré : utiliser les facultés de l'écolier tout en économisant son effort, voilà ce qu'ils cherchent, au rebours de

(1) Erasme, sur ce point, a défini la bonne mesure à garder, en des termes excellents, dans le « *De pueris instituendis.* »; un peu plus de gymnastique toutefois serait nécessaire.

la scolastique, qui exigeait une effroyable dépense de contention d'esprit pour un fruit médiocre. Méthodes simplifiées méthodes pratiques, et, au besoin, pour le premier âge, méthodes attrayantes : voilà leur grand précepte. Depuis l'étude de l'alphabet jusqu'à la discipline des « Arts », tous recommandent et suggèrent à l'occasion, quand ils ne les prêchent d'exemple, comme fit Ramus, les moyens d'enseigner les moins compliqués, les plus abrégés, les plus propres à soulager l'esprit en formant le jugement. La sobriété et le choix dans les règles formulées, l'étude des modèles antiques, l'innovation précieuse des exercices écrits et de la composition, l'emploi de la langue française recommandé, le soin que quelques-uns ont pris de débrouiller dans des livres d'enseignement le fatras des traités barbares et surannés de la pédagogie scolastique, le précepte socratique que l'art sans la pratique ne vaut rien : voilà les mérites solides et l'œuvre bienfaisante des Erasme, des Ramus et de leurs contemporains, en ce qui regarde les méthodes.

Quant aux matières d'enseignement, le même esprit à la fois esthétique, moral et utilitaire, joint aux facilités toutes nouvelles que le temps leur donne, leur inspire d'accroître ce que nous appellerions le contenu de l'instruction : l'étude des langues latine, grecque, hébraïque, leur paraît un indispensable moyen de culture dans les lettres, les sciences et la théologie ; ils mettent les lectures publiques et le commentaire des écrivains antiques au premier rang des exercices scolaires ; ils tiennent l'histoire en honneur, comme une école d'expérience pour la vie et une perpétuelle leçon de morale ; l'étude des sciences leur semble aussi noble qu'utile, pourvu qu'elle soit approfondie et bien conduite : un appétit de connaître vraiment encyclopédique,

le besoin de tout savoir, de bien savoir, et de bien apprendre d'abord, sont le fond même de la conception pédagogique de Rabelais et de Ramus, qui sont parmi les plus grands dans cette époque, elle-même fort grande.

Les pédagogues du seizième siècle ont fait, la plupart, une large place dans leurs écrits à l'éducation de la femme. Erasme et Vivès voient dans l'instruction une sauvegarde pour la moralité de la jeune fille, et, pour la jeune mère, un puissant moyen d'influence morale sur ses enfants. Si on considère, d'autre part, que l'instruction du peuple est la grande préoccupation de Luther, et que Ramus, hardi à demander la garantie des examens publics pour les professeurs royaux, ne met pas moins d'insistance à demander la réduction des frais multipliés qui interdisaient la maîtrise ès arts aux écoliers indigents, — on reconnaîtra que, en outre de tant d'autres mérites éminents, les écrivains pédagogues du seizième siècle ont eu ce mérite, qui n'est pas le moindre, de souhaiter et de préparer une large diffusion des bienfaits de l'éducation. C'est qu'ils en ont senti, et parfois exprimé noblement l'importance moralisatrice et sociale.

On cherche en vain ce qui a manqué à ce siècle pour être une grande époque pédagogique : il a de plus cet avantage qu'il vient le premier, dans l'ordre des temps, parmi les beaux siècles en ce genre, et qu'il a ouvert les voies. « Rien ne manque à sa gloire : il manquait à la nôtre » de le connaître et de l'estimer son prix. A lire et relire ces vieux auteurs, qui sont pour nous les sages d'une antiquité prochaine et comme voisine, nous nous retrempons aux sources salubres et nous gagnons de mieux sentir, exprimées dans ce naïf langage, les vérités durables et humaines de la doctrine de l'éducation. D'ailleurs, pouvons-nous nous flatter

que notre régime pédagogique ne soit, aujourd'hui encore, gâté par aucun reste de cette barbarie dont le seizième siècle nous présente la satire parfaite et la réforme naissante?

C'est ainsi que nous trouvons et profit et plaisir au commerce de ces inimitables diseurs d'excellentes choses, vieilles gens par le tour ingénu et la libre façon d'un parler archaïque, par la dévotion à cette antiquité qui leur était nouvelle, mais gens d'un esprit tout moderne par ce goût de rectitude, par ce souci de l'être humain pour lui-même, par cet élan vigoureux vers la réalité de la nature et la droiture de la raison, qui font d'eux plus que des ancêtres pour nous, — des précurseurs.

Relire quelques pages choisies de ces simples et robustes penseurs, de ces pédagogues éminents et sincères, humains, sérieux et enjoués, évoquer l'image des meilleurs d'entre eux, n'est-ce pas joindre à l'attrait d'un souvenir historique et d'un plaisir littéraire l'utilité d'une leçon philosophique et morale qui nous remet aux yeux, en nous en ravivant les traits essentiels, la grande tradition de la pédagogie libérale et virile, dont, plus tard, Port-Royal Rollin et Rousseau s'inspireront?

Erasme, Ramus, Rabelais et Montaigne méritent surtout qu'on s'attarde un moment devant leur œuvre, devant leur figure même, originale et à jamais vivante. Le premier en date, c'est Erasme, en qui la rencontre de l'esprit antique et de la pensée moderne produit une émancipation moyenne et douce, pleine de charme; Erasme l'humaniste passionné qui disait : « Quand j'aurai de l'argent, j'achèterai des livres, puis j'achèterai des habits. » Il fit la guerre au pédantisme des Cicéroniens outrés comme à la barbarie des scolastiques attardés; il voulut pour l'enfant la famille attentive, le maître aimable,

instruit, ingénieux à ménager la faiblesse de son élève, l'étude facile et, au besoin, attrayante. Dans un de ses « Colloques » et dans son traité du « Mariage chrétien », il se montre très soucieux de l'instruction féminine. L'hygiène et la civilité puérile l'induisent en des détails d'une familiarité ingénue. Erasme fut, dans l'éducation comme ailleurs, l'apôtre consciencieux et clairvoyant de la Renaissance : il la prêche et il la sert.

Ramus en fut le martyr, après une vie dévouée à combattre pour la bonne discipline de l'esprit. Les broussailles et les ronces scolastiques qui obstruaient les avenues du savoir lui sont odieuses, et quand il s'écrie : « *Hem! quid vetat paulisper socratisein?* » il semble un nouveau Socrate déclarant la guerre, au nom du bon sens et du goût, à ces modernes « sophisteries » dont tout le moyen âge avait été infesté. « Il ne me manque que la ciguë », disait-il. Il eut la nuit de la Saint-Barthélemy. « peu de règles et beaucoup d'usage » fut sa devise ; il composa des ouvrages intelligibles sur les matières enseignées alors, et sa « Dialectique » fut le premier livre philosophique écrit en français avant le *Discours de la Méthode* de Descartes. Il fonda par testament une chaire à ses frais dans ce Collège de France où, lecteur royal, il avait donné le scandale du bien, de la raison et du vrai, poussant aux réformes, lui-même réformateur dans le haut enseignement. Grand esprit et grand cœur.

Rabelais avertit son lecteur du sérieux que recèle sa chronique burlesque et licencieuse. Le lecteur s'en fût sans doute avisé tout seul, et d'autant plus volontiers lui en eût rendu grâces qu'un fond de philosophie vraie est un régal exquis sous l'exubérante folie d'une jovialité de bon aloi. Mais cet aveu de l'intention et du propos déli-

son premier précepteur n'a fait de lui qu'un lourdaud scolastique.

Montaigne n'est pas le moins vif à dauber sur l'éducation scolastique : moraliste aimable, génie tout libre et épris de la nature, il répudie « l'instruction livresque » et veut « la tête bien faite plutôt que bien pleine ». Son « gentilhomme » annonce « l'honnête homme » du XVIIe siècle, et on peut dire qu'il a devancé, inspiré Port-Royal dans ses vues et ses pratiques pédagogiques. Il y a même entre eux ce trait de ressemblance décisif, que les sciences leur paraissent, quoique à un point de vue différent, un moyen plutôt qu'une fin, et, en elles-mêmes, « pleines d'étendue et d'enfoncements inutiles. » A Port-Royal on dira « pleines de recoins ». L'horreur du pédantisme, l'initiative et la spontanéité respectées chez l'enfant, l'étude des langues étrangères recommandée, ainsi que les voyages et le commerce des hommes, en tout une sagesse moyenne, jusque dans cette « douceur sévère » qu'il approuve à l'égard de l'enfant, jusque dans ce conseil de « lui mettre en la fantaisie une honneste curiosité de s'enquerir de tout », — mais sans approfondir : ces traits, où se marque l'inspiration de Montaigne pédagogue, font voir qu'il borna sa vue à un idéal de politesse, de jugement sain, de culture variée, d'ouverture d'esprit et de caractère. Rabelais et Ramus ont porté autrement loin l'ardeur et le goût du savoir pour lui-même. S'ils socratisent tous deux, c'est en empruntant au sage Athénien le goût de la droiture et simplicité dans la discipline de l'esprit, l'horreur des sophisteries pédantesques, le souci de joindre à l'art la pratique et aux discours la réalité de la nature et des choses. Montaigne, lui, tient de Socrate un peu de ce dédain pour la spéculation et de cette préoccupation dominante du point de vue moral auquel il sacrifie

régime, on se souviendra que son disciple est un géant. Outre le plaisir malicieux d'opposer la féconde activité d'un esprit bien conduit, en pleine réalité de la nature et des choses, à la stérile et rebutante lenteur des méthodes surannées, il dut peut-être forcer de ce côté la mesure comme il l'exagérait sur les autres points, pour bien garder la proportion dans ce grossissement prodigieux du personnage, qui est gigantesque. Rabelais a un sentiment vigoureux de la moralité et il l'exprime, avec un à-propos touchant, dans un endroit de son livre où ce sentiment apparaît mêlé de respect et de tendresse virile : c'est lorsqu'il écrit cette page éternelle, la lettre de Gargantua à son fils, simple et grave comme serait le testament d'un grand honnête homme, toute pleine de l'admiration naïve des lettres et du savoir, d'orgueil paternel et de sagesse tout humaine, de piété sobre et robuste : digne mandement d'un excellent père à son fils, où l'intimité tempère la gravité biblique de quelques accents. Quant au disciple, si Rabelais ne l'a pas présenté supérieur à la commune humanité par les dons de l'esprit non plus que par les hautes qualités du cœur, c'est sans doute que l'esprit ne se mesure pas aux dimensions du reste et qu'il est, comme dit Pascal, d'un autre ordre; c'est surtout parce qu'une sorte de simplesse et de médiocrité s'accommodait mieux, dans le personnage, au ton de l'œuvre et au caractère de cette bouffonnerie un peu grosse qui veut l'énormité, mais non pas la grandeur, et laisse à la pure épopée ce qui serait héroïque. Au reste, il vaut mieux que ce soit ainsi, et l'épreuve est plus concluante, étant faite sur un esprit qui ressemble à tant d'autres. Il nous suffit que Gargantua soit bon et sensible jusqu'à « plorer comme une vache », quand le gracieux page Eudémon lui révèle par comparaison que

LA PÉDAGOGIE DANS LES ÉCOLES DE FILLES

A PROPOS DU CONCOURS D'ADMISSION AUX FONCTIONS DE DIRECTRICE D'ÉCOLE NORMALE

(Suite) (1).

II

L'éducation intellectuelle *(Suite)*.

§ 2. — *L'attention.*

Un enfant, tranquille sur les genoux de sa nourrice ou dans son berceau, semble isolé du monde extérieur et indifférent à ce qui l'entoure; soudain, le visage s'anime, le regard s'éclaire et se fixe, la tête se dresse, le corps tout entier semble vouloir se diriger vers un objet et toutes les puissances de l'esprit s'y concentrer: ce sont les signes extérieurs de l'attention, aucune mère ne s'y trompe, aucune institutrice ne s'y trompera: car ils se produiront plus tard chez l'élève comme chez le baby.

L'attention est donc bien nommée : c'est la tension de l'esprit qui se porte vers un objet pour l'observer, l'étudier, le connaître, ou qui s'applique à un acte pour le bien accomplir; elle se manifeste dès le début de la vie. M. Darwin (2) a noté que les yeux de son fils se fixèrent sur une bougie allumée dès le neuvième jour, et que jusqu'au quarante-cinquième aucun autre objet ne parut les attirer au même degré; mais le quarante-neuvième, son

---

(1) Voir les numéros de décembre 1879 et janvier 1880.

(2) *Les débuts de l'intelligence*, esquisse biographique d'un petit enfant (dans la *Revue Scientifique* du 14 juillet 1877).

attention se porta sur un gland de couleur voyante, comme l'indiquaient la fixité de son regard et la soudaine immobilité de ses bras. Ici, nous saisissons le caractère primitif de l'attention, qui, entrant spontanément en jeu comme toutes les facultés, est d'abord involontaire : l'esprit s'attache à un objet, mais non par choix; c'est l'objet lui-même qui s'est imposé à l'attention de l'esprit, au point que le sujet observant paraît moins s'appartenir qu'appartenir à l'objet observé; il y a une réaction intense mais passive, une attraction plus ou moins consciente, on dirait presque une fascination de l'être attentif par l'objet de l'attention (1). C'est ce que Bossuet (2) désigne sous le nom « d'attention forcée », et il ajoute avec raison : « Ce n'est pas là toutefois ce que nous appelons attention; nous donnons ce nom seulement à l'attention où nous choisissons notre objet pour y penser volontairement. »

L'enfant est, de bonne heure, capable de cette attention-là, Regardez-le lorsque, vers un an, il commence à essayer de marcher; il s'aide de ses mains, au point de ne pas dédaigner entre temps la posture du quadrupède; il s'aide des meubles à sa portée, fait avec des précautions infinies le tour d'une chaise, se baisse avec les mêmes précautions pour s'asseoir sur le plancher, se relève avec plus de peine encore : certes, il dépense dans le laborieux accomplissement de ces actes une somme d'efforts réfléchis et volontaires, c'est-à-dire d'attention, plus grande que celle qui

(1) M. Pérez, *ouvrage cité*, ch. VI, p. 87. « Je comparerais volontiers l'enfant attentif à ce jeune chat, qu'un objet brillant ou une proie guettée retient plus ou moins longtemps immobile, le cou tendu, les pattes serrées contre terre, le corps ramassé, l'œil dilaté, la lèvre supérieure légèrement arquée, comme rivé à l'objet de sa convoitise. »

(2) *De la connaissance de Dieu et de soi-même*, ch. III, § 17.

LA PÉDAGOGIE DANS LES ÉCOLES DE FILLES

A PROPOS DU CONCOURS D'ADMISSION AUX FONCTIONS DE DIRECTRICE D'ÉCOLE NORMALE

(Suite) (1).

II

L'éducation intellectuelle *(Suite)*.

§ 2. — *L'attention.*

Un enfant, tranquille sur les genoux de sa nourrice ou dans son berceau, semble isolé du monde extérieur et indifférent à ce qui l'entoure; soudain, le visage s'anime, le regard s'éclaire et se fixe, la tête se dresse, le corps tout entier semble vouloir se diriger vers un objet et toutes les puissances de l'esprit s'y concentrer : ce sont les signes extérieurs de l'attention, aucune mère ne s'y trompe, aucune institutrice ne s'y trompera: car ils se produiront plus tard chez l'élève comme chez le baby.

L'attention est donc bien nommée : c'est la tension de l'esprit qui se porte vers un objet pour l'observer, l'étudier, le connaître, ou qui s'applique à un acte pour le bien accomplir; elle se manifeste dès le début de la vie. M. Darwin (2) a noté que les yeux de son fils se fixèrent sur une bougie allumée dès le neuvième jour, et que jusqu'au quarante-cinquième aucun autre objet ne parut les attirer au même degré; mais le quarante-neuvième, son

---

(1) Voir les numéros de décembre 1879 et janvier 1880.

(2) *Les débuts de l'intelligence*, esquisse biographique d'un petit enfant (dans la *Revue Scientifique* du 14 juillet 1877).

attention se porta sur un gland de couleur voyante, comme l'indiquaient la fixité de son regard et la soudaine immobilité de ses bras. Ici, nous saisissons le caractère primitif de l'attention, qui, entrant spontanément en jeu comme toutes les facultés, est d'abord involontaire : l'esprit s'attache à un objet, mais non par choix; c'est l'objet lui-même qui s'est imposé à l'attention de l'esprit, au point que le sujet observant paraît moins s'appartenir qu'appartenir à l'objet observé ; il y a une réaction intense mais passive, une attraction plus ou moins consciente, on dirait presque une fascination de l'être attentif par l'objet de l'attention (1). C'est ce que Bossuet (2) désigne sous le nom « d'attention forcée », et il ajoute avec raison : « Ce n'est pas là toutefois ce que nous appelons attention ; nous donnons ce nom seulement à l'attention où nous choisissons notre objet pour y penser volontairement. »

L'enfant est, de bonne heure, capable de cette attention-là, Regardez-le lorsque, vers un an, il commence à essayer de marcher ; il s'aide de ses mains, au point de ne pas dédaigner entre temps la posture du quadrupède ; il s'aide des meubles à sa portée, fait avec des précautions infinies le tour d'une chaise, se baisse avec les mêmes précautions pour s'asseoir sur le plancher, se relève avec plus de peine encore : certes, il dépense dans le laborieux accomplissement de ces actes une somme d'efforts réfléchis et volontaires, c'est-à-dire d'attention, plus grande que celle qui

(1) M. Pérez, *ouvrage cité*, ch. VI, p. 87. « Je comparerais volontiers l'enfant attentif à ce jeune chat, qu'un objet brillant ou une proie guettée retient plus ou moins longtemps immobile, le cou tendu, les pattes serrées contre terre, le corps ramassé, l'œil dilaté, la lèvre supérieure légèrement arquée, comme rivé à l'objet de sa convoitise. »

(2) *De la connaissance de Dieu et de soi-même*, ch. III, § 17.

elles s'y intéresseront en proportion de leur vivacité d'esprit. Que si elles vont trop vite, s'imaginant savoir avant d'avoir appris et comprendre sans avoir réfléchi, montrez-leur qu'elles se sont trompées, « sans les confondre rudement (1) », et obligez-les doucement, mais avec une fermeté invincible, à recommencer. Il ne s'agit pas d'éteindre en elles cette vive flamme qui n'est pas donnée à toutes, mais d'en concentrer la lumière et la chaleur pour féconder le champ de l'intelligence.

A côté de ces natures trop vives, il y en a d'autres auxquelles on fait un reproche tout opposé et qui, par lenteur ou paresse d'esprit, semblent incapables ou peu capables d'attention. C'est que, chez elles, la sensibilité a été, dès l'origine, plus rebelle aux impressions courantes, plus lente à s'émouvoir, soit par l'effet d'une disposition héréditaire, soit par celui du milieu ambiant; ces défauts parlent peu, répondent avec peine, les mots ne leur viennent pas; elles ont pourtant des idées, mais en petit nombre; l'intelligence ne leur fait pas défaut, mais elle paraît peu ouverte. Sauf les cas exceptionnels et rares par conséquent, il n'y pas d'enfants dénués d'intelligence; que les directeurs et directrices d'écoles soient bien persuadés de cette vérité: dire d'un enfant qu'il est incapable d'apprendre, c'est l'excuse de l'indifférence ou de l'incapacité professionnelle. Tout enfant est capable d'apprendre à quelque degré, parce qu'il est à quelque degré capable d'attention; plus difficilement il se sera mis en mouvement, plus il persévérera; son esprit, une fois attaché à un objet, ne le quittera pas volontiers ; son attention, une fois donnée, ne se reprendra pas à la légère; l'empreinte reçue sera durable; acqué-

(1) Fénelon, *ouvrage cité*.

rant ses idées avec plus de temps et de peines, il les gardera plus soigneusement, et l'habitude acquise de l'attention lui rendra de plus en plus facile tout travail ultérieur.

Mais il faut s'accommoder à sa faiblesse initiale, l'aider, le soutenir, l'encourager, et, comme dit Fénelon (1) « remuer tous les ressorts de son âme » pour le tirer de ce sommeil apparent des facultés intellectuelles. C'est une tâche délicate : « Ne pressez pas d'abord les instructions suivies; gardez-vous bien de charger sa mémoire, car c'est ce qui étonne et appesantit le cerveau; ne le fatiguez pas par des règles gênantes; égayez-le; puisqu'il tombe dans une extrémité contraire à la présomption, ne craignez point de lui montrer avec discrétion de quoi il est capable; contentez-vous de peu; faites-lui remarquer ses moindres succès; représentez-lui combien mal à propos il a craint de ne pouvoir réussir dans des choses qu'il fait bien; mettez en œuvre l'émulation... Donnez-lui de temps en temps de petites victoires sur des enfants qui ne fassent guère mieux que lui; des exemples disproportionnés à sa faiblesse achèveraient de le décourager. »

Il n'y a donc pas lieu de s'effrayer des inégalités d'intelligence qu'on remarque dans une classe; en général, elles ne sont que des inégalités dans la puissance d'attention, et résultent souvent de l'éducation première : il est presque toujours temps de réagir contre celle-ci et de modifier celle-là. Dût-on échouer, que ce ne serait pas un motif d'en conclure « que c'est la nature qui fait tout et que l'éducation ne peut rien, au lieu qu'il faudrait simplement conclure qu'il y a des natures semblables aux terres ingrates, sur qui la culture fait peu. C'est encore bien pis quand les

(1) *Ouvrage cité*, ch. v, p. 25.

éducations difficiles sont traversées, ou négligées, ou mal réglées dans leurs commencements (1). »

Mais, quelque diverses que puissent être les prédispositions originelles et les circonstances qui plus tard influent sur l'attention, le caractère général de cette faculté chez les enfants est d'être courte et mobile. Il ne saurait en être autrement. Est-elle spontanée, l'attraction exercée par un objet est distraite par celle qu'exerce un objet nouveau ; est-elle volontaire, elle devient presque aussitôt pénible. Le cerveau de l'enfant a une sensibilité d'autant plus vive qu'elle est plus neuve ; d'autre part la substance cérébrale, non encore formée, est en perpétuel travail de développement organique. L'enfant ne peut donc offrir qu'une force de réaction presque nulle à l'effort qu'exige l'attention, effort si considérable, que la lassitude du cerveau, dit Bossuet (2), « épuise le reste du corps. » Nous en savons tous quelque chose. A qui n'est-il pas arrivé de constater en soi-même la paresse de l'attention, la difficulté, parfois l'impossibilité de poursuivre ou de reprendre, à un moment donné, un travail intellectuel ? Il y a telle heure de la journée où l'énergie cérébrale est à son minimum, où, par suite, la puissance d'application de l'esprit est en pleine décroissance. Que sera-ce des enfants, chez qui la force de résistance n'est alimentée ni par le complet développement du système musculaire, ni par l'habitude acquise d'un travail reconnu nécessaire, ni par l'exercice régulier d'une volonté disciplinée ? Que sera-ce particulièrement des jeunes filles, dont la constitution est plus délicate, le système nerveux plus impressionnable, la sensibilité plus excitable, et chez qui

(1) Fénelon, *ouvrage cité*, ch. v, p. 24.

(2) *Ouvrage cité*, ch. III, § 18.

progrès de l'âge lui-même exige des ménagements spéciaux ? Suppléant à l'énergie musculaire par l'excitation nerveuse, par l'ardeur de l'amour-propre, par le désir de réussir, elles pourront s'imposer les mêmes efforts que les garçons; mais elles en payeront la fatigue plus chèrement, quelquefois au prix de leur santé (1).

Il est donc extrêmement important de ne pas excéder la mesure en tenant l'attention des élèves trop longtemps sur un même objet. Au delà de cinq à six minutes pour les plus jeunes, de trente à quarante-cinq pour les plus grandes, l'effort intellectuel est épuisé. La capacité d'attention varie avec la durée de la classe, la saison, l'heure du jour, la distance qui sépare le travail du repas (2). Ainsi il est admis dans les règlements scolaires que la durée de chaque classe ne dépassera pas trois heures; encore ces trois heures seront-elles coupées par un temps de repos qui doit être plus ou moins long, suivant l'âge. Il est reconnu que l'hiver est une saison plus favorable à l'étude que l'été; la classe du matin, que la classe du soir; la première heure de chaque classe, que la dernière. Il ne dépend pas de l'institutrice de réserver pour l'hiver les questions les plus laborieuses de son programme d'enseignement; mais elle peut régler de telle sorte l'emploi du temps quotidien qu'elle donne à la classe du matin les leçons les plus difficiles, comme celles de grammaire, et place au

(1) Dans son instructif *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie* (Imprimerie nationale, 1878, p. 133 et suiv.), M. Buisson signale la détérioration de la santé des femmes aux Etats-Unis, et par suite l'appauvrissement dont semble menacée la race américaine, fait qui ne paraît pas sans relation avec un système excessif d'instruction pour les jeunes filles. — Les femmes ne sont pas des hommes, il faut toujours en revenir à cette vérité peu nouvelle.

(2) Fonssagrives *de l'Éducation physique*, p. 176.

éducations difficiles sont traversées, ou négligées, ou mal réglées dans leurs commencements (1). »

Mais, quelque diverses que puissent être les prédispositions originelles et les circonstances qui plus tard influent sur l'attention, le caractère général de cette faculté chez les enfants est d'être courte et mobile. Il ne saurait en être autrement. Est-elle spontanée, l'attraction exercée par un objet est distraite par celle qu'exerce un objet nouveau ; est-elle volontaire, elle devient presque aussitôt pénible. Le cerveau de l'enfant a une sensibilité d'autant plus vive qu'elle est plus neuve ; d'autre part la substance cérébrale, non encore formée, est en perpétuel travail de développement organique. L'enfant ne peut donc offrir qu'une force de réaction presque nulle à l'effort qu'exige l'attention, effort si considérable, que la lassitude du cerveau, dit Bossuet (2), « épuise le reste du corps. » Nous en savons tous quelque chose. A qui n'est-il pas arrivé de constater en soi-même la paresse de l'attention, la difficulté, parfois l'impossibilité de poursuivre ou de reprendre, à un moment donné, un travail intellectuel ? Il y a telle heure de la journée où l'énergie cérébrale est à son minimum, où, par suite, la puissance d'application de l'esprit est en pleine décroissance. Que sera-ce des enfants, chez qui la force de résistance n'est alimentée ni par le complet développement du système musculaire, ni par l'habitude acquise d'un travail reconnu nécessaire, ni par l'exercice régulier d'une volonté disciplinée ? Que sera-ce particulièrement des jeunes filles, dont la constitution est plus délicate, le système nerveux plus impressionnable, la sensibilité plus excitable, et chez qui

(1) Fénelon. *ouvrage cité*, ch. v, p. 24.

(2) *Ouvrage cité*, ch. III, § 18.

progrès de l'âge lui-même exige des ménagements spéciaux ? Suppléant à l'énergie musculaire par l'excitation nerveuse, par l'ardeur de l'amour-propre, par le désir de réussir, elles pourront s'imposer les mêmes efforts que les garçons; mais elles en payeront la fatigue plus chèrement, quelquefois au prix de leur santé (1).

Il est donc extrêmement important de ne pas excéder la mesure en tenant l'attention des élèves trop longtemps sur un même objet. Au delà de cinq à six minutes pour les plus jeunes, de trente à quarante-cinq pour les plus grandes, l'effort intellectuel est épuisé. La capacité d'attention varie avec la durée de la classe, la saison, l'heure du jour, la distance qui sépare le travail du repas (2). Ainsi il est admis dans les règlements scolaires que la durée de chaque classe ne dépassera pas trois heures; encore ces trois heures seront-elles coupées par un temps de repos qui doit être plus ou moins long, suivant l'âge. Il est reconnu que l'hiver est une saison plus favorable à l'étude que l'été; la classe du matin, que la classe du soir; la première heure de chaque classe, que la dernière. Il ne dépend pas de l'institutrice de réserver pour l'hiver les questions les plus laborieuses de son programme d'enseignement; mais elle peut régler de telle sorte l'emploi du temps quotidien qu'elle donne à la classe du matin les leçons les plus difficiles, comme celles de grammaire, et place au

(1) Dans son instructif *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie* (Imprimerie nationale, 1878, p. 133 et suiv.), M. Buisson signale la détérioration de la santé des femmes aux États-Unis, et par suite l'appauvrissement dont semble menacée la race américaine, fait qui ne paraît pas sans relation avec un système excessif d'instruction pour les jeunes filles. — Les femmes ne sont pas des hommes, il faut toujours en revenir à cette vérité peu nouvelle.

(2) Fonssagrives *de l'Éducation physique*, p. 176.

début de chaque classe les exercices qui exigent le plus de fraîcheur d'attention; que deux exercices de même nature soient séparés par un exercice différent, par exemple qu'entre la récitation des leçons et le calcul oral intervienne la rédaction d'un devoir; qu'en résumé, et d'une manière générale, la même faculté ne soit pas tenue en haleine trop longtemps de suite, et qu'il y ait alternance dans les différents modes d'activité. Lorsqu'il y a alternance, il y a par cela même rémission; en d'autres termes, le repos consiste à faire autre chose que ce que l'on faisait précédemment plutôt qu'à ne rien faire du tout.

Telle est la nature de l'attention, tel est son rôle. Son importance n'est donc pas limitée aux intérêts de l'instruction, mais elle embrasse ceux de l'éducation tout entière. Nos actes sont toujours le reflet de nos idées, et notre conduite le résultat de notre caractère. Il est trop évident que nous nous ressentons toute notre vie des habitudes d'esprit et de conduite contractées dès l'enfance. Cette petite fille fait des fautes dans tous ses calculs et dans toutes ses dictées : elle est trop étourdie. Ne se trompera-t-elle pas ailleurs que sur son cahier, et maniera-t-elle les francs et les centimes avec plus de soin que les chiffres? Ne fera-t-elle de solécismes qu'en grammaire, et n'est-elle pas exposée à en commettre, comme dit le poète comique, « d'étranges en conduite (1) »? L'écolière dissipée, paresseuse, outre qu'elle restera ignorante, sera neuf fois sur dix une apprentie malhabile, une ménagère inexpérimentée, une mère incapable, une femme frivole; heureuse encore si la légèreté du caractère passant dans

(1) Molière, *les Femmes savantes*. — « L'ignorance d'une fille est cause qu'elle s'ennuie, et ne sait comment s'occuper innocemment. » (Fénelon, *ouvrage cité*, ch. II, p. 18.)

la conduite ne l'entraîne pas à des erreurs qui sont parfois d'irréparables fautes! Fénelon (1) a sur ce sujet des pages bien fines : « Quand une fille est venue jusqu'à un certain âge sans s'appliquer aux choses solides, elle n'en peut avoir ni le goût ni l'estime; tout ce qui est sérieux lui paraît triste, tout ce qui demande une attention suivie la fatigue; la pente aux plaisirs qui est forte pendant la jeunesse, l'exemple des personnes du même âge qui sont plongées dans l'amusement, tout sert à lui faire craindre une vie réglée et laborieuse... Elle ne s'accoutumera point à un travail suivi... A quoi donc s'occupera-t-elle? A rien d'utile. Cette inapplication se tourne même en habitude incurable. Cependant voilà un grand vide, qu'on ne peut espérer de remplir de choses solides; il faut donc que les frivoles prennent la place... Les filles mal instruites et inappliquées ont une imagination toujours errante... Celles qui ont de l'esprit se passionnent pour des romans, pour des comédies, pour des récits d'aventures chimériques, où l'amour profane est mêlé. Elles se rendent l'esprit visionnaire... Une pauvre fille, pleine du tendre et du merveilleux qui l'ont charmée dans ses lectures, est étonnée de ne trouver point dans le monde de vrais personnages qui ressemblent à ces héros... Quel dégoût pour elle de descendre jusqu'au plus bas détail du ménage! Celles qui n'ont point assez d'ouverture d'esprit pour ces curiosités en ont d'autres qui leur sont proportionnées : elles veulent ardemment savoir ce qui se dit, ce qui se fait, une chanson, une nouvelle, une intrigue; elles veulent qu'on leur dise tout, et elles veulent aussi tout dire; elles sont vaines, et la vanité fait parler beaucoup; elles sont légères, et la légèreté em-

(1) *Ouvrage cité* ch. II p. 3 et sq.

pêche les réflexions qui feraient souvent garder le silence. » Aussi l'attention est peut-être, de toutes les opérations de l'intelligence, celle qui fait le mieux saisir les rapports qui existent entre les trois formes de l'éducation, physique, intellectuelle et morale, et, par suite, l'unité de la nature humaine.

§ 3. — *La mémoire.*

L'attention est donc la condition première de toute instruction, de toute expérience; mais tous les fruits en seraient perdus sans la mémoire. L'enfant acquiert des idées : à quoi cela lui servirait-il, s'il n'avait la faculté de les conserver? Cette précieuse faculté se manifeste dès le début de la vie (1) : dès que l'enfant reconnaît son biberon, c'est qu'il se souvient. Une petite fille de trois mois et demi, à qui sa mère demande : « Où sont tes petons? » promène d'abord ses regards incertains sur tout son corps, puis les arrête sur ses pieds. Il en est de même pour sa robe qu'elle paraît prendre pour une partie de sa personne (2). Un enfant de six mois a vu avec ravissement un canari dans une cage, et son chant l'a charmé; on lui demande : « Où est l'oiseau? » il tourne aussitôt ses yeux vers la cage. Un petit garçon de onze mois s'exaspère chaque fois qu'il voit entrer un enfant un peu plus âgé, qui a l'habitude de le taquiner; il se débat dès qu'il aperçoit la serviette à laver.

Analysons ce dernier exemple : que se passe-t-il dans l'esprit de l'enfant? Il sait ce que c'est que la serviette, il

(1) M. Pérez constate le souvenir chez une petite fille de trois mois. M. Darwin chez un petit garçon de quatre mois, M. Egger chez une petite fille de six mois.

(2) M. Perez, *ouvrage cité*, p. 101.

en a donc acquis antérieurement la notion : cette notion n'a pas disparu, il l'a conservée ; à un moment donné, elle reparaît. Il y a donc trois moments ou trois actes successifs dans le souvenir : apprendre, retenir, se rappeler. Il implique par conséquent la notion de la durée, et le sentiment de l'identité personnelle, à l'état inconscient chez l'enfant qui n'a pas besoin d'en savoir si long, mais dont il n'est pas inutile à ceux qui l'élèvent de se rendre compte. Reprenons le même exemple. En reconnaissant la serviette dont on l'essuie, l'enfant à l'idée d'un fait qui s'est passé autrefois ; en même temps, il se reconnaît lui-même, c'est-à-dire qu'il a le sentiment de sa propre existence à une époque antérieure : c'est lui qui a été lavé hier et qui craint de l'être aujourd'hui. Il est bien évident, en effet, que pour qu'une chose soit l'objet de la mémoire, il faut qu'elle soit passée ; or, nous ne pouvons concevoir qu'une chose soit passée sans concevoir une durée quelconque entre le moment présent et celui où nous avons eu la première idée de cette chose. D'autre part, il n'y a point de souvenir sans la conviction que nous existions au temps que la mémoire nous rappelle. Pour l'homme qui perdrait cette conviction, le passé serait anéanti ; il lui semblerait qu'il commence d'exister ; tout ce qu'il aurait pensé, tout ce qu'il aurait dit, tout ce qu'il aurait fait ou éprouvé avant cet instant, pourrait lui paraître appartenir à une autre personne ; mais il ne pourrait se l'imputer à lui-même, et sa conduite future ne présenterait rien qui fût la suite de sa conduite passée (1). Par là même — et c'est en quoi ce que nous disons de la notion d'identité personnelle touche directement à

(1) Th. Reid, *Œuvres complètes*, t. IV, ch. III, p. 59 ; ch. IV, p. 64.

l'éducation — disparaîtrait toute obligation, toute responsabilité : on n'est responsable que de soi-même, ou, quand on l'est des autres, c'est dans la mesure où ils dépendent de nous. Quant à la notion de durée, il faut qu'elle se dégage de l'intelligence enfantine pour que les mots de présent, passé et futur lui présentent un sens, et que, par suite, l'enseignement du verbe soit possible (1).

On peut déjà juger de l'importance de la mémoire ; on en jugera mieux encore si l'on réfléchit à tous ses autres avantages. Sans elle il n'est pas de faculté qui ne devienne inutile, étant bornée au présent fugitif, insaisissable :

Le moment où je parle est déjà loin de moi.

(1) D'après l'exemple de son fils, M. Egger pense que cette notion se manifeste vers quatre ans (*ouvrage cité*), p. 57 : « Dès le commencement de sa quatrième année, l'enfant se montre capable de distinguer nettement les trois notions du présent, de l'avenir et du passé. Jusque-là il ne faisait guère que répéter machinalement les mots que notre usage consacre pour marquer cette distinction. Maintenant il annonce ce qu'il fera lui-même ou ce qu'un autre fera après que telle ou telle chose aura été faite. Il dit au frotteur : « Tu *viendras* chez nous *après* que tu auras frotté chez M. un tel (notre voisin). » Point de confusion désormais dans l'emploi des principaux temps d'un verbe ; il ne s'y trompe plus. Bientôt son langage témoignera qu'il comprend les nuances qui distinguent, par exemple, l'imparfait, le parfait et le plus-que-parfait. Des voyageurs ont raconté que certains peuples sauvages, comme les Esquimaux du Groënland, n'ont jamais pu s'élever jusqu'à la distinction de différents degrés d'éloignement dans le passé ; leur horizon intellectuel est si borné, si uniforme, qu'ils ne conçoivent et ne pratiquent pas la généalogie au delà des membres de leur famille présente et vivante sur la terre. J'ignore si dès la naissance, et par une secrète influence de l'hérédité, nos enfants apportent avec eux en ce monde une aptitude particulière à concevoir et à développer de bonne heure ces notions élémentaires ; ce qui est certain, c'est que la vie de relation, dans un milieu comme celui de nos sociétés civilisées, les excite en cela, dès le premier âge, à des progrès que l'enfant sauvage est peu capable d'accomplir sous la seule action du milieu qui l'environne. » Ajoutons que même dans le milieu civilisé où nous vivons tous en France, il y a une distinction à établir entre le fils de M. Egger et les enfants qui forment la population de nos écoles rurales : ils sont infiniment moins précoces, non par défaut absolu de capacité intellectuelle, mais par l'effet de leur milieu à eux.

Sans elle la réflexion n'aurait pas d'objet, puisqu'elle est un retour sur une pensée qui n'est plus ; le raisonnement serait sans matériaux, puisqu'il suppose plusieurs idées successives; tout apprentissage, tout art, et cette science de la vie qu'on appelle l'expérience, seraient impossibles. On a donc pu dire avec raison que sur elle repose l'éducation (1). Mais elle-même a besoin d'une éducation spéciale: tout enfant est doué de mémoire, mais inégalement ; chez les uns, nous la trouvons prompte et facile, chez les autres lente et rebelle; ici ingrate, là fidèle. Voyons d'abord comment elle est cultivée; nous chercherons ensuite comment elle doit l'être.

Qui n'a assisté, dans une école ou dans une salle d'asile, à la petite scène suivante? Une dame patronnesse, un inspecteur se présente : vite, on fait lever une petite fille et on lui fait réciter « sa fable ». Plus l'enfant est jeune, plus le succès est éclatant ; si elle n'a que trois ou quatre ans, c'est un prodige. Ce prodige ne prouve qu'une chose, la facilité innée qu'ont les organes de la voix, chez les enfants, à répéter des sons, facilité qui a besoin de la mémoire, je le veux bien, mais qui tient plus encore à la sensibilité de l'oreille, et au plaisir que les enfants prennent, dès le berceau, à entendre et à reproduire les sons, surtout ceux de la parole humaine. Le langage est en nous une faculté si naturelle que, dès la première enfance, en user est un besoin et un plaisir ; l'enfant s'y exerce d'un effort continu et qui semble n'avoir pour lui rien de pénible ; il faut, au contraire, qu'il y trouve un charme réel : car n'ayant d'abord qu'un vocabulaire très limité, vous l'entendrez répéter vingt fois de suite le même mot, moins qu'un mot,

(1) Quintilien, *Institution oratoire*, XI, 2.

un son quelconque, plutôt que de se taire, et il est hors de doute que ce rabâchage lui plaît. Il répétera une fable absolument comme il répète des sons quelconques, et soyez persuadés qu'il n'y attache pas d'autre signification : la mémoire, dans l'enfance, accepte tout, même des phrases dénuées de sens (1).

Ce n'est pas là, quoiqu'il y ait un fait de mémoire, l'exercice propre de cette faculté, et il y a danger à la cultiver prématurément de cette manière. Car pour que la récitation soit utile, il faut qu'elle soit comprise; or, l'enfant ne peut comprendre que les mots exprimant des choses à lui connues, qu'il a personnellement observées, ou des faits habituels qui entrent dans son existence quotidienne. Les explications qu'on lui donnera des autres mots, il les saisira difficilement, si même elles ne lui échappent pas tout à fait, parce que le domaine de ses acquisitions intellectuelles est très restreint et qu'il n'est pas encore familiarisé avec le langage des grandes personnes. Cette vieille habitude de faire « apprendre par cœur » est un des plus fâcheux et des plus tenaces préjugés de la pédagogie routinière; justement discréditée, tout le monde la répudie en théorie, beaucoup la pratiquent dans la réalité, et la critique de Montaigne (2) trouverait encore à qui s'appliquer : « On ne cesse de criailler aux oreilles des enfants, comme qui verserait dans un entonnoir... on ne travaille qu'à remplir la mémoire, et on laisse l'entendement et la conscience vides. »

Entendre ainsi la culture de la mémoire, c'est se méprendre et sur la nature de cette faculté et sur le but même de l'éducation. Ce n'est pas par les mots qu'il faut

(1) M. Bain, p. 139. M. Egger, p. 41.
(2) *Essais*, liv. II, chap. 25.

commencer avec les enfants, c'est par les choses ; car ils ne comprennent pas les mots, tandis qu'ils voient les choses, et ce que leur mémoire est naturellement portée à retenir, ce sont les idées des choses qui les ont frappés. Plus l'impression a été vive, plus le souvenir est prompt, et dans ce sens il en est de la mémoire comme de l'attention : elle dépend beaucoup, à son début, de la sensibilité, de l'état du cerveau et des organes; plus tard seulement la volonté intervient. Voilà pourquoi l'on remarque des mémoires excellentes jointes à un jugement très faible, et pourquoi il y a tant de variétés dans la mémoire. Il appartient précisément à l'éducation de chercher à niveler les inégalités, et de faire marcher de front le développement de la mémoire avec celui du jugement.

Dans le premier âge, la culture de la mémoire ne sera autre que celle de l'attention elle-même : en dirigeant celle-ci, on agira sur celle-là. Les enfants, naturellement observateurs, s'instruisent beaucoup eux-mêmes : il suffit pour cela de leur fournir avec discernement des sujets d'observation, ce qui rentre à la fois dans l'éducation de l'attention et dans celle des sens. Du même coup, la mémoire fonctionne, s'exerce, se fortifie, non seulement sans préjudice pour les autres facultés, mais avec utilité pour elles, en perpétuant les acquisitions intellectuelles qui leur sont dues. Le vocabulaire s'enrichit en même temps : car une idée nouvelle suscite un mot nouveau, et ce mot l'enfant le retient parce qu'il représente à son esprit une idée avec laquelle il a déjà fait connaissance. La mémoire prend de la sorte, si l'on peut ainsi parler, une bonne habitude : elle se prépare au rôle spécial qu'on exigera d'elle et qui dès lors sera sans danger.

C'est entre six et dix ans que paraît pouvoir être placée

la phase de la plus haute énergie de la mémoire; c'est donc pendant cette période qu'il importe de la cultiver le plus particulièrement, pour qu'elle atteigne le plus haut degré des trois qualités qui en constituent la perfection : la facilité à apprendre, la tenacité à conserver, la promptitude à reproduire.

Ces trois qualités sont rarement réunies; les mémoires les plus faciles ne sont pas ordinairement les plus tenaces, et les plus tenaces ne sont pas toujours les plus promptes. Une objection va donc se poser : comment procéder à l'égard d'élèves inégalement doués? On est bien forcé de tenir compte de ces différences, de ne pas demander à tel enfant plus qu'il ne peut donner : mais celui-là, qui peut donner et à qui l'on demandera davantage, comprendra-t-il cette inégalité de traitement? Il n'est pas impossible d'éveiller dans une classe, à ce propos, le sentiment de la justice distributive. Jeanne a su sa leçon tout entière au bout d'un quart d'heure, et l'a récitée sans faute; Marie, avec autant de bonne volonté, n'en sait que la moitié au bout d'une demi-heure. Interrogez-les le lendemain : il y a de grandes probabilités que Marie aura retenu le peu qu'elle a péniblement appris, et que Jeanne aura oublié ce qu'elle a appris à si peu de frais. L'expérience, maintes fois renouvelée, vous aidera à faire comprendre aux élèves qu'il ne faut pas se fier outre mesure aux illusions d'une mémoire complaisante, ni se désespérer des résistances d'une mémoire rétive : celle-ci garde mieux ce qu'elle s'est une fois approprié. Un clou qu'on enfonce trop aisément ne tient guère, celui qui ne cède que sous les coups redoublés du marteau est solide; il en est de même du souvenir, et par conséquent des idées que l'intelligence acquiert au moyen de la mémoire.

La part faite à la diversité des aptitudes, il y a des règles générales à observer pour le perfectionnement de la mémoire. La première est sans contredit l'exercice (1); aucune faculté ne demande à être aussi constamment tenue en éveil. L'attention, qu'on a appelée le burin de la mémoire, a besoin d'être soutenue par l'intérêt qu'excitent les objets sur lesquels elle se porte. Mais il y a deux genres d'intérêt : l'un superficiel, éphémère, qui ne goûte des choses « que la crouste première », comme dit Montaigne, et ne s'attache qu'aux qualités extérieures; l'autre sérieux, durable, qui naît du fond même des choses et fait aimer l'étude parce qu'il en fait sentir les bienfaits et les jouissances. C'est à celui-là que doit viser un bon système d'éducation. Nous ferons à cet égard les recommandations suivantes :

Faire un choix judicieux entre les morceaux qu'on fait apprendre par cœur, de manière à ne pas disperser l'attention et l'activité de l'esprit sur des sujets sans consistance et sans intérêt;

Familiariser les élèves avec les objets de leurs études, en rappelant leur attention par des questions faites à propos. Ils arrivent par là à s'approprier les idées qu'ils ont acquises; en meublant leur mémoire, ils enrichissent leur intelligence, selon le précepte de Montaigne : « Il ne faut pas attacher le sçavoir à l'âme, il l'y faut incorporer. » La mémoire, par ce travail actif et tout personnel, n'est pas seulement la faculté de garder les connaissances acquises, elle devient un instrument de progrès et d'acquisitions nouvelles;

Revenir sur des morceaux déjà appris et le plus souvent

(1) Quintilien, XI, 2.

déjà oubliés; en les faisant repasser dans leur mémoire, les enfants les comprennent mieux, et si les mots finissent par disparaître, les idées restent;

Faire écrire de mémoire, et de temps à autre, un des morceaux qu'ils ont appris (mais un morceau très court). Cet exercice a, en outre, l'avantage de leur apprendre l'orthographe par la pratique, en contrôlant sur le texte ce qu'ils ont écrit de mémoire.

Dans le choix des morceaux qu'on fait apprendre aux élèves, il est utile d'en emprunter à la poésie. Puisque les enfants aiment la musique, ils trouvent dans le rhythme des vers une imitation du rhythme des sons, et la mémoire en reçoit un grand secours. Comme rhythme proprement dit, les impressions que donne celui de la poésie sont moins vives et moins fortes; mais, par des images mieux détaillées, mieux circonscrites, ou par des sentiments développés avec plus d'ordre, et d'une manière qui suit de plus près leurs mouvements ou leurs nuances, la poésie obtient de grands résultats. Ces effets sont même plus durables, parce que les objets qu'elle retrace, étant plus complets et mieux déterminés, fournissent plus d'aliments à la réflexion. Au reste, le rhythme du chant et celui du vers rendent l'un et l'autre les perceptions de l'ouïe plus distinctes, et plus facile leur rappel par la mémoire.

Il y a plusieurs sortes de méthodes suivies dans la culture de la mémoire : une première méthode, dite *mécanique*, qui consiste à répéter mot pour mot, dans un ordre déterminé, ce qu'on veut apprendre; ce procédé est plutôt l'art d'apprendre les mots que les idées. Une autre, la méthode *artificielle*, consiste à associer les idées qu'on veut retenir à d'autres idées, à des sons, à des images qui ont avec les premières quelque analogie, ou des diffé-

rences frappantes, des contrastes saisissants. Ce procédé mnémotechnique offre un grave inconvénient, celui de familiariser l'esprit avec des rapports que la raison et le bon sens repoussent, de laisser la raison oisive, de fausser à la longue le jugement, en donnant à la pensée un tour bizarre et singulier. La troisième sorte est la méthode *raisonnée*, la seule à employer et qui consiste à classer les idées suivant leurs affinités naturelles ou logiques, travail que l'on trouve tout fait dans les morceaux extraits des bons écrivains. L'esprit ainsi conduit passe facilement d'une idée à une autre, et l'on a souvent dit que l'ordre est le flambeau de la mémoire. « Il est indubitable qu'on apprend avec une facilité incomparablement plus grande et qu'on retient beaucoup mieux ce qu'on enseigne dans le vrai ordre, parce que les idées qui ont une suite naturelle s'arrangent bien mieux dans notre mémoire et se réveillent bien plus aisément les unes les autres (1). »

PAUL ROUSSELOT.

---

(1) *Logique de Port-Royal*, IVe partie, ch. x.

LES DIRECTEURS DÉPARTEMENTAUX

DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Dans le projet de loi préparé par la grande commission de la Chambre des Députés on a substitué, pour la direction de l'enseignement primaire dans chaque département, aux inspecteurs d'académie de nouveaux fonctionnaires sous la dénomination de « directeurs départementaux de l'enseignement primaire ».

Serait-ce une mesure heureuse?

Des auteurs de ce projet, les uns se sont inspirés d'une idée d'ordre général : préposer à l'enseignement primaire un fonctionnaire spécial qui se consacre exclusivement à cette branche de l'enseignement sans en être distrait par l'administration et l'inspection des collèges et lycées, ainsi qu'il en est pour les inspecteurs d'académie.

Les autres ont obéi, il faut l'avouer, à un sentiment de défiance à l'égard de ces derniers fonctionnaires, qui ne leur semblent pas avoir été toujours choisis avec assez de soin, et dont ils estiment qu'un certain nombre délaissent trop, soit par insouciance, soit par incompétence, l'instruction primaire.

Il est délicat d'apprécier jusqu'à quel point les inspecteurs d'académie justifient une telle défiance; s'il y a eu des choix malheureux, s'il est des inspecteurs négligents, la responsabilité en revient à l'administration centrale qui les a nommés, qui ne les stimule pas ou même a le tort de les conserver. Pareille observation peut être faite pour tous les ordres de fonctionnaires dans toutes les branches de l'administration.

Mais ce qu'il importe d'examiner est autre chose qu'une question de personnes ; c'est une question de principes que je poserais en ces termes :

« Est-il bon de rompre le lien qui existe aujourd'hui dans chaque département entre l'administration de l'enseignement primaire et l'inspection de l'enseignement secondaire ? »

Ou bien encore :

L'administration et la direction de l'enseignement primaire gagneraient-elles à être confiées à un fonctionnaire étroitement spécial ?

Cette question fondamentale étudiée, il resterait à examiner, si l'on concluait au maintien du système actuel, quelles améliorations on pourrait introduire.

Chef de service départemental en ce qui concerne l'enseignement primaire, l'inspecteur d'académie rentre dans les attributions de son titre en ce qui concerne l'enseignement secondaire ; il *inspecte* les lycées, administration, discipline, instruction, et les collèges pour l'instruction surtout ; généralement, et ce devrait être toujours ainsi, il est pourvu du grade le plus élevé, de l'agrégation ; et au titre universitaire qui le met, sous ce rapport, de pair avec les professeurs les plus distingués, il joint le prestige d'une expérience consacrée par le rang supérieur qu'il occupe. Je parle des inspecteurs tels qu'ils devraient être tous, tels qu'ils sont, en réalité, pour la plupart, et tels qu'ils pourront être choisis quand l'administration le voudra.

Cette situation donne au chef de service qui est appelé à représenter l'Université dans la société, comme dans le monde administratif, une considération profitable à l'Université elle-même, et qui lui sert dans ses négociations avec le préfet, avec les maires des grandes villes, avec les

notabilités du département ; et l'on ne saurait contester que les effets de cette considération, de ce genre de prestige, ne soient avantageux au corps dont l'inspecteur est chargé de défendre et de faire prospérer les intérêts.

Bien souvent il y a connexité entre les intérêts des écoles et ceux des colléges ; le même personnage qui plaide auprès des municipalités la cause des unes, a facilité pour traiter en même temps celle des autres, aujourd'hui surtout que l'enseignement primaire et l'enseignement spécial, qui en est le développement, entrent pour une si grande proportion dans la population scolaire des lycées et colléges.

Si l'on examine maintenant la question au point de vue spécial de l'aptitude administrative, on sera, je crois, amené à reconnaître que la culture intellectuelle plus profonde, plus variée, plus étendue, que produit l'instruction secondaire portée au degré où elle l'est nécessairement chez un professeur émérite d'un grand établissement universitaire ou chez un proviseur éprouvé, a dû affiner l'esprit, élargir l'horizon d'idées, habituer à généraliser et à comparer, par suite, à juger avec plus de certitude et de netteté.

Il serait aisé, avec les dossiers du ministère, de contrôler par les faits la valeur de cet argument : par les faits, car on y verrait, j'en suis persuadé, que les inspecteurs les plus distingués, ceux qui ont le mieux réussi dans les départements, ont presque toujours été des professeurs d'élite. Deux exemples éclatants peuvent être invoqués : à qui était confiée tout récemment encore la direction de l'enseignement primaire dans le département de la Seine ? N'est-il pas certain que la riche culture, le grand savoir de M. Gréard, l'ont puissamment aidé à devenir en si peu de temps le régénérateur de l'enseignement primaire dans ce

département? A qui est confiée la direction de ce même enseignement au ministère?... Enfin ne voyons-nous pas briller au premier rang des inspecteurs généraux primaires des notabilités de l'instruction secondaire? Les savants auteurs soit des lois en vigueur, soit des projets, que sont-ils, sinon des illustrations de l'enseignement supérieur?

Je n'insisterai pas davantage sur ce point; je crois toute démontrée la nécessité d'exiger du chef de service départemental de l'enseignement primaire les garanties intellectuelles que présente, avec la possession des grades élevés, une carrière professorale honorablement remplie.

Un directeur départemental primaire qui ne serait pas en même temps inspecteur de l'instruction secondaire, eût-il par ses grades et son passé l'ouverture d'esprit et l'étendue de connaissances nécessaire, s'il est enfermé dans l'enseignement primaire seul, y perdra peu à peu le relief dont il a besoin, et ne tardera pas à descendre à la situation des inspecteurs primaires départementaux de 1835 à 1850, qui étaient alors, à peu de chose près, ce que seraient les directeurs départementaux, et que l'on a remplacés par les inspecteurs d'académie. Considération amoindrie dans l'opinion (j'entends non la considération due au caractère personnel, mais celle qui résulte de la position officielle), autorité affaiblie sur les inspecteurs primaires, ces conséquences inévitables ne seraient pas les seules de cette spécialisation exagérée: le projet de loi admet déjà que l'on confiera ces emplois à des licenciés ou à des inspecteurs primaires comptant dix ans de services; on commencera par ne choisir que ceux de ces inspecteurs qui sont pourvus de la licence; mais par une pente irrésistible — la pratique sera plus forte que les règlements — on en viendra ensuite, et bientôt, à confier l'emploi à des inspecteurs pri-

maires, qui, indépendamment du brevet complet, posséderont un diplôme de bachelier, puis à de simples brevetés supérieurs ; ce qui serait impossible si le directeur départemental restait, en même temps, inspecteur d'académie pour les lycées et collèges. De ces choix résulterait inévitablement une sensible atténuation dans le développement intellectuel, dans la portée d'esprit, et par cela même dans l'aptitude à diriger un grand service, à le rendre fécond ; pour faire une recherche suffisamment raisonnée et compétente des ressources de l'intelligence chez l'enfant et des procédés à employer, pour en perfectionner le jeu et les produits, il faut un degré de savoir, une souplesse de compréhension qu'une solide instruction secondaire et la pratique du professorat procurent plus sûrement que la seule instruction primaire (1).

C'est que le rôle d'un directeur de l'enseignement primaire est autre que celui des directeurs des divers services administratifs. Ceux-ci n'ont guère qu'à veiller à l'observation de règlements communs à tous les départements; il leur appartient rarement de perfectionner leur service, de propager des méthodes nouvelles; et s'ils en imaginent, il ne leur est pas toujours permis de les faire appliquer. Les chefs de l'enseignement primaire ont ce privilège, comme cette responsabilité, de jouir du droit d'initiative, du devoir même de chercher sans cesse le mieux, et dans une mesure assez large de réaliser ce mieux; telle est la partie la plus élevée de leurs fonctions; il leur faut toujours étudier,

(1) Et remarquons ici que le même projet de loi transfère des préfets aux directeurs départementaux la nomination des instituteurs ; excellente mesure, il est vrai ; mais n'est-il pas illogique, alors que l'on accroît l'importance et la responsabilité d'une fonction, de diminuer les garanties de capacité, d'influence et de caractère de ceux qui en seront investis ?

toujours observer, pour juger des améliorations possibles et en apprécier les effets; progrès dans l'état matériel des écoles, progrès dans les procédés d'enseignement, progrès dans l'éducation morale des instituteurs, progrès partout et toujours : voilà l'objectif qui doit être et qui est incessamment devant les yeux des inspecteurs d'académie, directeurs en fait, aujourd'hui, de l'enseignement primaire.

Terminons par une raison toute financière.

On pourrait prendre les nouveaux directeurs parmi les inspecteurs d'académie en exercice; soit. Mais ceux qui n'accepteraient pas une situation ainsi amoindrie, ceux que l'administration ne choisirait pas, retourneraient au siège de l'académie pour y reprendre les fonctions de leurs devanciers avant 1850, c'est-à-dire aider les recteurs dans l'inspection des lycées et collèges.

Ainsi, au lieu de 85 (1) inspecteurs d'académie directeurs départementaux, on aurait 85 directeurs départementaux, et 34 inspecteurs au moins (2) attachés aux rectorats, soit 34 fonctionnaires supérieurs de plus à rétribuer, à raison de 7,000 francs en moyenne, sans les accessoires, soit 238,000 francs, quand on a si grand besoin de ressources financières pour créer des écoles, quand on est frappé de la vicieuse répartition et de l'insuffisance numérique des inspections primaires dites d'arrondissement.

Quelque sérieuse que soit cette objection, elle a pourtant moins de valeur que celles qui ont été exposées plus haut, et je la mentionne pour mémoire seulement.

Il me semble donc qu'il n'y a pas lieu de créer ces nouveaux emplois de directeurs départementaux, surtout dans

---

(1) La Seine est toujours en dehors de cette organisation.

(2) A raison de deux par académie, à tout le moins.

les conditions prévues par le projet de loi; ils seraient onéreux et d'une utilité plus que contestable.

Est-ce à dire qu'il n'y ait rien à changer à l'état actuel des choses? Je n'en juge pas ainsi.

Les garanties du grade et de la carrière professorale ne paraissent pas suffisantes pour assurer un recrutement d'inspecteurs d'académie tel qu'il satisfasse à toutes les exigences légitimes.

Il est réclamé des aspirants aux fonctions d'inspecteur primaire — s'ils ne sont pas pourvus du grade de licencié, et cette exception n'est pas justifiable — un examen attestant la connaissance de la législation et des règlements administratifs, la connaissance aussi, et connaissance raisonnée, de la pédagogie: pourquoi ne pas demander une preuve analogue de préparation et d'aptitude à ceux qui briguent l'honneur de diriger un service touchant aux intérêts si multiples de l'instruction et de l'éducation populaires?

Je ne disconviens pas qu'il ait été fait jusqu'à ce jour des choix excellents; mais un petit nombre d'erreurs ont provoqué des critiques trop générales contre la composition du corps des inspecteurs d'académie; il a été allégué que ces emplois ont été trop souvent donnés à des professeurs fatigués qui sont enclins à les considérer moins comme une carrière nouvelle que comme un repos.

Pour enlever à ces critiques ce qu'elles peuvent avoir de fondé, en même temps que par sollicitude pour l'enseignement primaire, je proposerais d'établir qu'à l'avenir nul ne sera nommé inspecteur d'académie, directeur départemental de l'enseignement primaire, s'il n'est pourvu du titre d'agrégé ou, à tout le moins, du grade de docteur ès lettres ou ès sciences; s'il ne compte au moins quinze années de service dans l'enseignement secondaire ou supé-

rieur *public*, et, ces conditions préalables remplies, s'il n'a subi avec succès un examen (peut-être serait-il mieux encore d'établir un concours) (1).

Le programme de l'examen comporterait :

> Une composition sur une question de pédagogie primaire;
> Une composition sur une question d'administration ou de législation de l'enseignement, et des épreuves orales confirmatives des épreuves écrites.

Si l'on tient à caractériser la situation par une dénomination appropriée, dans la pratique du service, lorsqu'il agirait comme chef de service primaire, l'inspecteur serait qualifié « d'Inspecteur d'Académie directeur Départemental de l'enseignement primaire », comme il en est, avec un titre plus élevé, pour la Seine, où M. le Directeur Gréard était en même temps Inspecteur général de l'enseignement secondaire. En ce qui concerne les collèges et lycées, il ne prendrait que la qualité d'Inspecteur d'Académie, comme aujourd'hui, puisqu'il resterait, pour ce service, délégué du Recteur de l'Académie, ainsi qu'il a été réglé par le titre IV du décret du 22 août 1854.

Conséquence équitable de ces nouvelles exigences en vue de l'accès aux fonctions administratives, et pour y appeler en plus grand nombre l'élite des professeurs, les conditions pécuniaires de l'emploi seraient améliorées ; un personnage politique considérable, désigné par ses travaux spéciaux comme ministre éventuel de l'instruction publique, a dit en souriant : « Oui ; mais à la condition que le ministère sera réédifié en marbre.» Ingénieuse allusion au prestige extérieur dont il importe d'entourer le ministre qui préside à

(1) Est-ce que les aspirants à l'emploi de directeur de l'enregistrement ne subissent pas un examen? N'en était-il pas de même pour les directeurs départementaux des postes?

la culture de l'esprit comme du cœur de la nation. Il conviendrait que le directeur de l'enseignement dans un département y eût une position financière égale à celle qui est faite aux directeurs des autres services administratifs, afin que l'opinion publique s'habituât à placer l'instruction au rang qu'elle attribue au service des ponts et chaussées, des postes et des contributions. En rehaussant le directeur de l'enseignement, on accroîtrait aussi vis-à vis du public le relief de l'enseignement lui-même.

En relisant cet article, un scrupule, une inquiétude nous prennent : quelques lecteurs ne seront-ils pas tentés d'y voir une tendance désobligeante pour les membres de l'enseignement primaire? Ce serait mal interpréter notre pensée ; nous avons la plus grande estime et la plus sincère sympathie pour le corps si utile et si dévoué des inspecteurs primaires ; mais on ne manque pas d'égards à un corps en exprimant l'opinion que les garanties les plus complètes doivent être demandées à ceux qui seront appelés à l'honneur de le conduire ; précisément parce que le service de l'enseignement primaire est des plus utiles et des plus dignes de toute considération, il importe que ses chefs soient par eux-mêmes au niveau le plus élevé dans le monde universitaire. Et cette exigence du titre d'agrégé aurait-elle pour conséquence de fermer le chemin aux inspecteurs primaires, aux directeurs d'écoles normales ? Nullement ; l'élite seule, il est vrai, parviendrait à la situation de directeur départemental ; mais il en est ainsi pour l'inspection générale, dans les rangs de laquelle chacun peut citer nombre d'agrégés et de docteurs qui sont en même temps des illustrations de l'enseignement primaire.

X***

Inspecteur d'académie.

LES FABLES DE LA FONTAINE

A L'ÉCOLE PRIMAIRE

Entre tous les genres littéraires, la fable semble s'adresser de préférence à l'enfant. Depuis le moucheron jusqu'au lion, depuis la fourmi jusqu'à l'éléphant, il y a là tout un monde d'animaux qui s'agitent et qui parlent. Or, pendant que l'homme mûr se plaît à suivre dans ces allégories le jeu des passions humaines, l'enfant, lui, s'intéresse, sans arrière-pensée, aux acteurs qu'il voit sur la scène, et, loin de songer à leur ôter leur masque, il se passionne naïvement pour ou contre les héros de ces petits drames. Tel est l'attrait particulier qui fait de la fable un excellent exercice pour développer à la fois le jugement et la mémoire.

Quoi qu'il en soit, il faut apporter grand soin au choix de ces morceaux, et ne pas se contenter de les prendre au hasard et au caprice de sa fantaisie. Dans l'éducation rien n'est livré à l'arbitraire; l'esprit d'ordre, de suite et de méthode doit s'y faire sentir partout.

Bien que les fables de La Fontaine soient pour la plupart de petits chefs-d'œuvre, il faut avouer cependant qu'un grand nombre d'entre elles roulent sur des sujets qui ne conviennent pas à l'enfance : les unes sont politiques d'autres sont empreintes d'un esprit épicurien dont la morale est contestable, ou d'un scepticisme qu'il serait dangereux de faire pénétrer dans de jeunes intelligences.

Voilà pourquoi nous avons songé à détacher de l'œuvre du grand fabuliste les morceaux les plus propres à former à la fois le cœur et l'esprit de nos élèves. Confier à leur

mémoire une trentaine de fables dont toutes les pensées auront été commentées par le maître, tous les mots bien expliqués et bien définis, c'est faire un travail aussi intéressant que profitable. Nous allons entreprendre cette tâche dans une série d'articles dont l'ensemble pourra former un livre destiné aux écoles primaires, un livre qui sera un petit cours de morale appliquée en même temps qu'un excellent exercice de récitation. Ainsi que nous l'avons fait pour la fable *le Loup et l'Agneau*, dans notre *Traité de lecture à haute voix*, nous continuerons à analyser les fables au point de vue du débit, croyant rendre service aux maîtres qui n'ont point spécialement étudié cet art si difficile.

Charité — Justice — Bienfaisance.

Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on te fît.

Fais à autrui ce que tu voudrais qu'on te fît.

Tels sont les deux préceptes de la loi naturelle. Le premier nous défend de faire du mal à nos semblables; le second nous recommande de leur faire du bien; l'un nous enseigne la justice, l'autre la bienfaisance.

Nous trouvons dans La Fontaine quatre fables dont la morale se résume ainsi : *Il faut autant qu'on peut obliger tout le monde* et *Il se faut entr'aider, c'est la loi de nature.*

Ces fables sont : *le Lion et le Rat, — la Colombe et la Fourmi, — L'Ane et le Chien — Le Cheval et l'Ane.* C'est par l'explication de ces fables que nous allons commencer, puisqu'elles nous enseignent les premiers de nos devoirs envers la société.

LE LION ET LE RAT

Il faut, autant qu'on peut, obliger tout le monde :
On a souvent besoin d'un plus petit que soi.
De cette vérité deux fables feront foi,
Tant la chose en preuves abonde.
Entre les pattes d'un lion
Un rat sortit de terre assez à l'étourdie.
Le roi des animaux, en cette occasion,
Montra ce qu'il était, et lui donna la vie.
Ce bienfait ne fut pas perdu ;
Quelqu'un aurait-il jamais cru
Qu'un lion d'un rat eût affaire ?
Cependant il avint qu'au sortir des forêts
Ce lion fut pris dans des rets
Dont ses rugissements ne le purent défaire.
Sire rat accourut et fit tant par ses dents
Qu'une maille rongée emporta tout l'ouvrage.
Patience et longueur de temps
Font plus que force ni que rage.

Il faut autant qu'on peut obliger tout le monde:
On a souvent besoin d'un plus petit que soi.

Il y a loin de cette morale intéressée, qui fait le bien en ıe seulement du profit qu'on en tire, à la morale évangé- que qui dit: Aime ton prochain comme toi-même. Le buliste recommande aux hommes de s'entr'aider les uns s autres, quelle que soit leur position, parce qu'on a sou- nt besoin d'un plus petit que soi. Or, il est évident qu'un rvice rendu avec une arrière-pensée égoïste perd la plus rande partie de sa valeur.

Sa Majesté Lion a daigné ne pas ôter la vie à un uvre rat, infime créature, qui avait eu l'étourderie de rtir de terre entre les pattes du roi des animaux. On ut dire que c'est là de la part du lion un bienfait gatif. Il s'est contenté de ne pas attenter à la vie d'un ses semblables, et encore n'a-t-il pas fait de sacrifice ses appétits : car le rat n'est pas un de ses gibiers de

prédilection. Néanmoins le pauvre petit animal, qui a eu grand'peur et qui sort sain et sauf du danger, conserve pour la générosité du lion une reconnaissance qui honore son cœur et qui se traduit par un service effectif et véritable : il arrache le lion à la captivité et peut-être à la mort. La seconde morale qui termine la fable :

Patience et longueur de temps
Font plus que force, ni que rage.

rage, y semble plus naturellement adaptée et appelle un ordre d'idées tout différent. La patience vaut souvent mieux que la force et arrive plus sûrement au résultat. Un de nos grands écrivains n'a-t-il pas été jusqu'à dire : « La patience, c'est le génie? »

De cette vérité deux fables *feront foi.*
Tant la chose en preuves abonde.

Feront foi, c'est-à-dire, prouveront cette vérité avec une évidence telle qu'on y ajoutera foi,

Tant la chose, etc... Tour exclamatif employé par le poète pour montrer plus vivement qu'il a une foule de preuves à l'appui de ce qu'il avance.

Le début de la fable est aussi simple que rapide.

Entre les pattes d'un lion
Un rat sortit de terre assez *à l'étourdie.*

Les deux acteurs du drame sont un lion et un rat, deux animaux qui, dans le monde, ne paraissent pas devoir se trouver souvent en rapport l'un avec l'autre. Le rat sort de terre assez *à l'étourdie. A l'étourdie* est synonyme d'*étourdiment*, et signifie à la manière des gens étourdis, tandis qu'*étourdiment* signifie avec étourderie. Nous avons beaucoup de locutions du même genre et entre lesquelles existe la même différence. Exemple : Légèrement, à la légère; aveuglément, à l'aveugle,

Le hasard veut qu'il se trouve entre les pattes d'un lion. Le malheureux vient de commettre sans le vouloir un crime de lèse-majesté. Heureusement le lion est bon prince; il se montre grand et généreux: il lui donne la vie. Remarquez cette expression: *lui donna la vie*, pour il ne lui ôta point la vie, ou il lui fit grâce de la vie.

> Ce bienfait ne fut pas perdu.

Évidemment le mot « bienfait » est une douce ironie dans la bouche du fabuliste.

> Quelqu'un aurait-il jamais cru
> Qu'un lion d'un rat eût affaire?

Ce tour interrogatif donne plus de vivacité à la pensée que si elle avait été exprimée sous une forme négative comme celle-ci: Jamais personne n'aurait cru que, etc.

Avoir affaire de quelqu'un ne se dit plus. *On a affaire à* ou *avec quelqu'un*. Il y a une légère différence entre ces deux expressions. La préposition *à* marque simplement ici une tendance vers, au lieu que *avec* marque simultanéité, union, réciprocité. On a affaire à un ministre ou à un supérieur. On a affaire avec son associé, avec son cordonnier ou son tailleur.

> Cependant il *avint* qu'*au sortir* des forêts
> Ce lion fut pris dans des *rets*
> Dont ses rugissements ne le purent défaire.

Il *avint*, vieux mot, pour il *advint*, il arriva par hasard.

Au sortir des forêts, c'est-à-dire en sortant des forêts. On dit aussi *à la sortie de*. Ces deux synonymes signifient le moment où l'on sort. Mais généralement *au sortir de* est plus abstrait: *Au sortir de l'enfance, au sortir du berceau*, *A la sortie* représente mieux à l'esprit l'action réelle de

sortir. On dira bien : *A la sortie des juges, à la sortie de l'audience.*

Les *rets* sont des espèces de pièges en fil, en corde, en liens de toute nature, et ont pour synonymes les *lacs* et les *filets*. Mais le *lacs* est une corde disposée en nœud coulant et ne peut prendre qu'un animal à la fois ; le *filet* et le *rets* sont des ouvrages à jours et à mailles et peuvent saisir plusieurs animaux en même temps. La différence entre le filet et le rets, c'est qu'on peut jeter le premier et que l'autre se pose et reste continuellement tendu. On dira donc un *coup de filet* et jamais un *coup de rets*.

Défaire signifie proprement délivrer d'un obstacle en le détruisant. On se défait d'une mauvaise habitude, ou d'un préjugé. Nous avons un certain nombre de verbes qui expriment à peu près la même pensée : *débarrasser, délivrer, affranchir, dégager* et familièrement *dépêtrer*, c'est-à-dire tirer des pierres ou d'un bourbier.

La Fontaine a dit quelque part :

Je ne me puis dépêtrer de cet homme.

Sire rat accourut.....

La qualité de sire accordée au rat, bien qu'un peu emphatique, lui convient en cette circonstance ; c'est en sauveur qu'il se présente, et vous voyez qu'il y met de l'empressement. Le rongeur va faire son office et il suffit *d'une maille rongée* pour *emporter tout l'ouvrage*, c'est-à-dire, pour détruire le piège qui retient le roi des animaux.

Patience et longueur de temps
Font plus que force ni que rage.

Dans les proverbes, dans les sentences morales, on supprime volontiers l'article.

La conjugaison *ni* est non seulement nécessaire à la mesure du vers, mais elle est appelée par une règle de

grammaire. Il y a ici une ellipse; car l'idée devrait être rendue ainsi : *font plus que ne peuvent faire ni la force ni la rage.*

Nous avons passé en revue toutes les idées et presque tous les mots de cette fable ; il est impossible qu'il reste une obscurité pour les élèves, si peu intelligents qu'ils soient. Disons deux mots sur la manière de la lire à haute voix.

N'oublions pas d'abord que la morale doit être débitée sur un ton assez élevé pour attirer l'attention : c'est une leçon qu'on donne et sur laquelle il faut insister.

Quant à la fable en elle-même, on ne quitte jamais le ton narratif, puisque tout se passe en récit et qu'on ne voit point les acteurs prendre la parole, comme dans *le Loup et l'Agneau*. La difficulté est donc beaucoup moins grande, et il suffira, pour bien lire, d'observer en premier lieu les règles générales de l'articulation, de ne pas précipiter le débit et de s'arrêter d'une façon intelligente aux endroits indiqués par la ponctuation.

Nous étudierons prochainement et avec le même soin la fable *la Colombe et la Fourmi*, heureux d'aider les maîtres de la jeunesse dans la voie qu'ils doivent suivre pour l'explication de nos grands auteurs.

E. MENNEHAND.

(*A suivre.*)

MALADIES SCOLAIRES

Nous croyons devoir ouvrir notre revue à un remarquable travail d'hygiène, donnant une indication sommaire des premiers symptômes des maladies contagieuses qui peuvent atteindre les enfants de 2 à 14 ans admis dans les salles d'asile et les écoles primaires, et intitulé : *Rapport de M. le docteur* Delpech, *adopté par le Conseil d'hygiène publique et de salubrité dans sa séance du 22 août* 1879.

Il n'est point sans difficulté d'exposer les premiers caractères des maladies contagieuses qui peuvent atteindre les enfants reçus dans les salles d'asile et les écoles primaires, avec une précision assez grande pour que les instituteurs puissent les reconnaître dès l'abord. Ces affections ne revêtent point toujours, en effet, dès leur origine et à une époque où elles peuvent cependant déjà se transmettre, des caractères tranchés, même pour le médecin le plus instruit et le plus expérimenté. Il est par suite absolument impossible de les rendre, par une courte description, facilement reconnaissables pour des personnes très éclairées et très intelligentes, sans doute, mais peu familiarisées avec l'observation médicale. Mais la pluport d'entre ces maladies et celles en particulier dont il est nécessaire de préserver les enfants, en raison de la rapidité de leur marche et de leur puissance de diffusion, présentent heureusement, à leur début, des caractères communs qui, à défaut d'un diagnostic précis, permettront, ce qui est important surtout, de faire reconnaître l'opportunité de l'isolement des enfants qui en sont atteints.

Les maladies contagieuses peuvent, en effet, être rangées en deux classes : celles qui s'accompagnent de fièvre et celles dans lesquelles la série des symptômes qui constitue la fièvre n'existe point.

Or, les maladies éruptives, qui tiennent, comme fréquence et comme gravité, le premier rang parmi les maladies contagieuses propres à l'enfance, sont des maladies fébriles ; on aura donc rempli, pour la plus grande part le but de préservation qui est l'objet de cette note en éloignant, de la classe ou de la salle d'asile, et en maintenant chez ses parents tout enfant atteint de fièvre.

Cette mesure, prise d'une manière générale et dans les cas

même où il ne s'agirait point d'une affection démontrée contagieuse par la suite des faits, n'a aucun inconvénient. L'enfant fébricitant est peu apte au travail, il ne profiterait point de sa présence à la classe, et de plus, la fièvre, quelle que soit sa cause, exige, avant tout, du repos, une température modérée et constante et un régime spécial. Elle ne peut que s'aggraver par la fatigue qui résulterait des allées et venues de l'enfant, exposé de plus aux intempéries des saisons.

Tout enfant atteint de fièvre sera donc éloigné de ses condisciples, et avec plus de soin que jamais dans les moments où règnent les fièvres éruptives. La fièvre dont il est frappé est-elle éphémère, dépend-elle d'une indisposition sans gravité, l'enfant reviendra promptement à l'école; est-elle le premier symptôme d'une maladie sérieuse et durable, on l'aura placé dans les circonstances les plus favorables à sa guérison; est-elle enfin contagieuse, on en aura préservé les autres enfants en lui étant utile à lui-même.

L'existence de la fièvre chez les enfants qu'ils dirigent doit donc être, pour les instituteurs, les institutrices et les directrices, l'objet d'une recherche attentive, lorsqu'ils se plaignent d'une indisposition.

Or, s'il est parfois difficile de constater certains caractères de la fièvre, son existence même est en général facilement reconnue par des personnes même étrangère à la médecine.

L'augmentation de la température du corps, l'accélération du pouls, en sont les principaux caractères.

L'augmentation de la chaleur se perçoit par l'application de la main sur la peau du malade, et en particulier sur celle de la poitrine, de l'aisselle et souvent de la face et du front. L'accélération du pouls ne peut se constater exactement qu'au moyen de la montre; mais il est possible, avec un peu d'habitude, de se rendre compte d'une manière approximative de sa fréquence plus grande et de sa dureté plus prononcée.

A ces deux signes de la fièvre, il faut joindre les frissons ou la sueur, la soif plus vive, le manque d'appétit, la langue plus ou moins blanche, ou rouge ou sèche, la coloration du visage, l'éclat exagéré ou languissant des yeux, le malaise général, la fatigue, la courbature, le mal de tête, l'abattement intellectuel ou l'excitation et le délire. Ces caractères, ou plusieurs d'entre eux, diversement groupés et d'une intensité variable, ne laisseront cependant en général aucun doute sur la présence d'un état fébrile.

L'enfant renvoyé dans sa famille ou qui y aura été retenu malade pendant plus d'une semaine par la volonté des parents, devra, pour rentrer à la classe, présenter une autorisation signée par le médecin inspecteur.

Tout importantes qu'elles soient, les considérations qui pré-

cèdent resteraient insuffisantes, même en ce qui concerne les maladies contagieuses fébriles, si les principaux symptômes de celles-ci n'étaient point rapidement indiqués. Cet examen fera l'objet de la deuxième partie de cette note.

Il est important d'établir dès l'abord qu'il ne faut jamais se fonder sur la légèreté d'un cas de maladie contagieuse pour attacher moins d'importance à l'empêcher de se propager. Ce raisonnement, que l'on fait généralement, est tout à fait erroné, l'affection la plus légère manifestée chez un premier enfant pouvant chez un autre développer la plus grave maladie.

Les fièvres éruptives, qui sont le type des maladies contagieuses fébriles de l'enfance, seront examinées les premières. Elles comprennent quatre maladies bien connues :

La variole,
La varicelle,
La rougeole,
La scarlatine.

Nous en rapprocherons les oreillons, qui leur ressemblent par quelques-uns de leurs caractères, quoiqu'ils ne s'accompagnent pas d'éruption.

En second lieu viendront :

La stomatite ulcéreuse,
L'angine couenneuse ou diphthéritique et le croup,
La dysenterie,
La fièvre typhoïde,

affections qui ont pour siège principal les voies digestives.

Puis viendront :

La coqueluche, qui atteint les voies respiratoires,

Et les inflammations contagieuses des yeux :

L'ophthalmie catarrhale,
L'ophthalmie purulente.

Au dernier rang seront placées les affections parasitaires :

La gale, affection parasitaire animale,

Et les teignes :

La teigne faveuse,
La teigne tonsurante,
La teigne décalvante,

dues à des parasites végétaux.

Comme appendice viendra une névrose (l'épilepsie), qui, chez les enfants en particulier, se développe assez fréquemment sous l'influence de la terreur causée par la vue d'une attaque épileptique. C'est là encore un genre de contagion.

FIÈVRES ÉRUPTIVES.

A. — *Variole.*

La variole ou petite vérole est très rare dans les asiles et écoles, où le certificat de vaccine est exigé, et où les enfants

n'ont pas, pour la plupart, atteint l'âge auquel la vaccine a perdu une partie de sa puissance préservatrice.

La variole débute par de la fièvre, des vomissements, des douleurs de reins.

Après deux jours au moins et trois jours au plus, éruption commençant par la face, constituée par des taches plus ou moins nombreuses, d'abord à peine saillantes, puis se transformant en pustules qui présentent à leur centre une dépression en forme d'ombilic. — Elles se terminent par des croûtes qui devront avoir complètement disparu avant la rentrée de l'enfant, qui devra, en outre, avoir été baigné deux ou trois fois.

Toutes les fois qu'un instituteur pourra faire revacciner ceux de ses élèves qui ont dépassé la dixième année, il devra en saisir l'occasion. En temps d'épidémie de variole, cette précaution est de la plus haute importance.

L'opinion assez répandue que, pendant les épidémies, la vaccine favorise le développement de la variole, est absolument erronée.

B. — *Varicelle.*

Varicelle ou petite vérole volante.

Maladie sans gravité, précédée quelquefois, mais non constamment, par de la fièvre ; caractérisée par le développement de bulles de la grosseur d'un petit pois remplies d'un liquide transparent comme de l'eau claire et qui devient plus tard louche ou sanguinolent, et se terminant par des croûtes.

Ces bulles sont précédées par une tache rosée. Elles se montrent par poussées successives, surtout vers le soir, en s'accompagnant en général d'un léger accès de fièvre.

On reconnaît la varicelle lorsqu'il n'existe qu'un petit nombre de bulles mal caractérisées sur le corps, et en ce qu'il existe toujours dans les cheveux des bulles ou des croûtes.

C. — *Rougeole.*

Au début: malaise, fièvre, éternuements, larmoiement, rougeur des yeux, toux bruyante; plus rarement saignements de nez, diarrhée passagère.

Après trois ou quatre jours, quelquefois beaucoup plus tôt, apparition au menton et sur la face de petites taches roses irrégulières, en général un peu saillantes, qui gagnent bientôt le corps en proportions variables, et qui peuvent devenir assez abondantes pour le couvrir complètement en laissant entre elles de petites portions de peau plus ou moins pâles et de forme irrégulière.

Pour les petits malades *conservés chez leurs parents* et garantis des refroidissements, la rougeole, qui est une maladie très contagieuse, est en général bénigne.

D. — *Scarlatine.*

Début: malaise extrême, fièvre intense, peau sèche et brûlante, mal de gorge, vomissements.

Très rapidement, parfois en même temps que le premier malaise et même avant, le plus souvent à la fin de la journée, chez un enfant jusqu'alors bien portant et qui rentre du dehors, par exemple, apparition subite d'une éruption tantôt générale, tantôt disposée par plaques, sur différents points du corps, à la face, à la partie interne des cuisses, aux aines, aux articulations. Cette éruption est d'une rougeur framboisée, uniforme au premier aspect, mais constituée, à un examen attentif, par un nombre énorme de petits points rouges dont un certain nombre sont plus saillants, acuminés, et se transforment en petites vésicules miliaires.

Très souvent, la pression des articulations, de celles des poignets en particulier, permet de constater l'existence de douleurs à forme rhumatismale.

Aucune maladie n'est d'ailleurs moins semblable à elle-même que la scarlatine, tantôt d'une bénignité extrême, tantôt d'une gravité terrible. Elle est parfois si fugace qu'on n'a le droit d'affirmer son existence qu'à l'époque où l'épiderme s'enlève par larges plaques, surtout aux pieds et aux mains.

Elle est extrêmement contagieuse, et, tandis qu'après une dizaine de jours et après avoir pris un bain, un enfant convalescent de rougeole peut sans danger être mis en contact avec ses camarades, il faut au moins six semaines pour épuiser la puissance de propagation de la scarlatine.

Après les fièvres éruptives, il faut placer, parmi les maladies contagieuses les plus fréquentes de l'enfance, les oreillons qui s'en rapprochent, a-t-il été dit, par quelques caractères.

E. — *Oreillons.*

Début tantôt soudain, tantôt précédé de quelques jours de malaise et même de fièvre parfois très vive.

Puis, sentiment de gêne vers l'articulation de la mâchoire, bientôt suivi d'un gonflement souvent très volumineux, plus ou moins tendu, donnant l'idée d'une fluxion, dont il diffère par l'absence de toute douleur dentaire et en ce qu'il tend à gagner d'une manière plus marquée le cou, soit en arrière, soit au-dessous de la mâchoire.

Rarement les deux côtés sont pris à la fois; un seul peut rester atteint; mais, le plus souvent, tous deux le sont successivement.

Assez fréquemment encore, un gonflement semblable envahit tout à coup d'autres points du corps et en particulier les organes génitaux.

MALADIES CONTAGIEUSES

AYANT LEURS PRINCIPAUX SYMPTOMES VERS LES VOIX DIGESTIVES

Dans la bouche et dans l'arrière-gorge peuvent se développer deux maladies éminemment contagieuses : la stomatite ulcéreuse et l'angine diphthéritique ou angine couenneuse.

A. — *Stomatite ulcéreuse.*

La stomatite ulcéreuse est quelquefois précédée par un malaise, le plus ordinairement sans fièvre. Elle se caractérise par le développement, sur le bord des gencives et souvent aussi à l'intérieur des joues, des lèvres et sur le voile du palais, d'ulcérations grisâtres, saignantes, qui tendent à gagner en étendue et en profondeur.

Elle s'accompagne d'ailleurs d'une fétidité extrême de l'haleine qui appelle suffisamment l'attention.

B. — *Angine diphthéritique.*

L'angine diphthéritique ou couenneuse est une maladie terrible et éminemment contagieuse.

Elle consiste dans le développement à l'arrière-gorge et, spécialement au début, sur les amygdales, d'une couenne ou concrétion grise ou blanchâtre quelquefois noircie par du sang altéré et qui tend à gagner les parties voisines et en particulier le larynx où elle constitue le croup.

Son début est très insidieux : un peu de gêne en avalant, un léger enrouement sont souvent les seuls symptômes appréciables. Aussi, toutes les fois qu'un enfant les présente, faut-il regarder l'arrière-gorge avec soin, en abaissant la langue avec une cuiller, pour isoler et soigner, dès l'abord, les enfants qui, sous les apparences d'un simple mal de gorge, seraient atteints de diphthérite. Souvent, dès cette époque, on trouve en arrière de l'angle de la mâchoire des glandes engorgées et, dans les cas les plus graves, un gonflement très accentué de cette région et des parties voisines du cou.

Assez ordinairement un enchifrènement du nez avec écoulement plus ou moins abondant, indice de l'envahissement des fosses nasales par les fausses membranes, a précédé tous les symptômes.

L'angine couenneuse précède presque toujours le croup ou laryngite diphthéritique. En effet, il est rare que le larynx soit envahi d'emblée par les fausses membranes. Développées dans l'arrière-gorge, elles descendent vers les voies respiratoires qu'elles ferment en produisant l'asphyxie. Il ne faut pas confondre le croup, maladie lente et progressive, avec le faux croup. Celui-ci débute subitement, en général vers le milieu de la nuit, chez un enfant presque toujours bien portant

pendant la journée précédente. Il se manifeste par une toux très bruyante, tandis que celle du croup est éteinte. La voix est presque toujours assez claire, tandis qu'elle est rauque et voilée dans le croup. Il n'existe ni fausses membranes dans l'arrière-gorge, ni glandes en arrière de la mâchoire. Le faux croup est généralement sans gravité ; il n'est pas contagieux.

C. — *Dysenterie.*

La dysenterie peut être contagieuse. Il ne faut pas la confondre avec la diarrhée, qui est caractérisée par l'expulsion plus ou moins fréquente de selles liquides.

Dans la dysenterie, les besoins d'aller à la garde-robe sont fréquents, quelquefois incessants; mais, avec des efforts considérables, l'enfant ne rend que des glaires, le plus souvent teintes de sang et chaque fois en petite quantité.

Il sera, dès l'abord, nécessaire d'empêcher l'enfant de se rendre aux cabinets d'aisances fréquentés par ses camarades. D'ailleurs les coliques et le malaise le forceront bientôt à abandonner l'école.

D. — *Fièvre typhoïde.*

La fièvre typhoïde se placerait naturellement après les fièvres éruptives et les oreillons.

Mais, comme il s'agit ici non pas de classification dogmatique, mais de simples notions pratiques, elle a été placée parmi les affections qui frappent spécialement les organes de la digestion.

Elle débute rarement d'une manière brusque. Les enfants perdent l'appétit et les forces, ils sont fatigués et abattus. Bientôt il se manifeste de la fièvre, un mal de tête intense, de l'obtusion de l'intelligence, de la dureté d'oreille et des bourdonnements, des vertiges, de la difficulté à se tenir debout; le plus souvent des saignements de nez, puis des coliques et de la diarrhée, de la douleur et de la tuméfaction du ventre; la langue est sale, souvent rouge à la pointe et sur les bords; mais déjà l'enfant a dû quitter l'école et a cessé d'être un danger pour ses condisciples.

COQUELUCHE.

Parmi les affections qui frappent spécialement les *voies respiratoires*, il en est une, la coqueluche, qui se propage par contagion avec une grande puissance. Elle est malheureusement difficile à distinguer à son origine, qui est celle d'un simple rhume avec enrouement. Toutefois, la toux a de la tendance à se produire par quintes isolées et avec une plus grande fréquence la nuit que le jour. Une ou plusieurs

semaines peuvent se passer dans cette incertitude, puis la coqueluche se manifeste avec tous ses symptômes.

Elle procède alors par accès ou quintes, plus nombreuses la nuit que le jour, et entre lesquelles, à moins de complications, la toux est nulle ou à peu près nulle.

La quinte débute en général par un sentiment de malaise, pendant la durée duquel l'enfant lutte contre la toux qui va éclater, puis tout à coup celle-ci se déclare par des secousses rapides, se succédant sans interruption et se perpétuant jusqu'à rendre la suffocation imminente.

A ce moment quelques efforts d'inspiration se produisent, ils sont suivis d'une inspiration sifflante, presque convulsive, à laquelle on donne souvent le nom de reprise et qui est encore suivie souvent de quelques secousses de toux.

Le plus ordinairement, après un moment de repos, il se développe une seconde quinte, plus faible que la première et plus courte, après laquelle l'enfant expectore une masse plus ou moins considérable de mucosités épaisses qui sont en partie rejetées au dehors, en partie avalées. Souvent il rejette en même temps les aliments contenus dans l'estomac.

C'est l'expectoration, qu'elle se montre après une seule quinte ou seulement après la seconde, qui met fin à l'accès après une durée de 16 secondes à 1 minute environ.

La coqueluche, surtout chez les jeunes enfants, se complique souvent d'accidents graves et même mortels; il faudrait donc isoler immédiatement ceux qui en sont atteints même à un degré très léger.

OPHTHALMIES.

Parmi les maladies qui doivent attirer l'attention des insti tuteurs et surtout des directrices d'asile, il faut attacher une grande importance aux ophthalmies. Il en est deux, l'ophthalmie catarrhale et l'ophthalmie purulente, qui sont l'une et l'autre très contagieuses. La seconde surtout peut amener rapidement la perte d'un œil et même des deux yeux. Elles sont surtout à craindre chez les très jeunes enfants, mais elles peuvent se transmettre à des enfants plus âgés et même aux adultes.

Ces deux ophthalmies ont pour caractère la production d'une sécrétion abondante, puriforme ou purulente, qui baigne les yeux et qui s'échappe entre les paupières. Celles-ci sont en général rouges et tuméfiées; mais comme ce dernier symptôme ainsi que la rougeur de l'œil lui-même peuvent appartenir à d'autres inflammations oculaires, il faut se fonder uniquement, pour reconnaître l'ophthalmie catarrhale et l'ophthalmie purulente, sur l'abondance et la quantité de l'écoulemen .

pendant la journée précédente. Il se manifeste par une toux très bruyante, tandis que celle du croup est éteinte. La voix est presque toujours assez claire, tandis qu'elle est rauque et voilée dans le croup. Il n'existe ni fausses membranes dans l'arrière-gorge, ni glandes en arrière de la mâchoire. Le faux croup est généralement sans gravité ; il n'est pas contagieux.

C. — *Dysenterie.*

La dysenterie peut être contagieuse. Il ne faut pas la confondre avec la diarrhée, qui est caractérisée par l'expulsion plus ou moins fréquente de selles liquides.

Dans la dysenterie, les besoins d'aller à la garde-robe sont fréquents, quelquefois incessants; mais, avec des efforts considérables, l'enfant ne rend que des glaires, le plus souvent teintes de sang et chaque fois en petite quantité.

Il sera, dès l'abord, nécessaire d'empêcher l'enfant de se rendre aux cabinets d'aisances fréquentés par ses camarades. D'ailleurs les coliques et le malaise le forceront bientôt à abandonner l'école.

D. — *Fièvre typhoïde.*

La fièvre typhoïde se placerait naturellement après les fièvres éruptives et les oreillons.

Mais, comme il s'agit ici non pas de classification dogmatique, mais de simples notions pratiques, elle a été placée parmi les affections qui frappent spécialement les organes de la digestion.

Elle débute rarement d'une manière brusque. Les enfants perdent l'appétit et les forces, ils sont fatigués et abattus. Bientôt il se manifeste de la fièvre, un mal de tête intense, de l'obtusion de l'intelligence, de la dureté d'oreille et des bourdonnements, des vertiges, de la difficulté à se tenir debout, le plus souvent des saignements de nez, puis des coliques et de la diarrhée, de la douleur et de la tuméfaction du ventre; la langue est sale, souvent rouge à la pointe et sur les bords; mais déjà l'enfant a dû quitter l'école et a cessé d'être un danger pour ses condisciples.

COQUELUCHE.

Parmi les affections qui frappent spécialement les *voies respiratoires*, il en est une, la coqueluche, qui se propage par contagion avec une grande puissance. Elle est malheureusement difficile à distinguer à son origine, qui est celle d'un simple rhume avec enrouement. Toutefois, la toux a de la tendance à se produire par quintes isolées et avec une plus grande fréquence la nuit que le jour. Une ou plusieurs

semaines peuvent se passer dans cette incertitude, puis la coqueluche se manifeste avec tous ses symptômes.

Elle procède alors par accès ou quintes, plus nombreuses la nuit que le jour, et entre lesquelles, à moins de complications, la toux est nulle ou à peu près nulle.

La quinte débute en général par un sentiment de malaise, pendant la durée duquel l'enfant lutte contre la toux qui va éclater, puis tout à coup celle-ci se déclare par des secousses rapides, se succédant sans interruption et se perpétuant jusqu'à rendre la suffocation imminente.

A ce moment quelques efforts d'inspiration se produisent, ils sont suivis d'une inspiration sifflante, presque convulsive, à laquelle on donne souvent le nom de reprise et qui est encore suivie souvent de quelques secousses de toux.

Le plus ordinairement, après un moment de repos, il se développe une seconde quinte, plus faible que la première et plus courte, après laquelle l'enfant expectore une masse plus ou moins considérable de mucosités épaisses qui sont en partie rejetées au dehors, en partie avalées. Souvent il rejette en même temps les aliments contenus dans l'estomac.

C'est l'expectoration, qu'elle se montre après une seule quinte ou seulement après la seconde, qui met fin à l'accès après une durée de 16 secondes à 1 minute environ.

La coqueluche, surtout chez les jeunes enfants, se complique souvent d'accidents graves et même mortels; il faudrait donc isoler immédiatement ceux qui en sont atteints même à un degré très léger.

OPHTHALMIES.

Parmi les maladies qui doivent attirer l'attention des instituteurs et surtout des directrices d'asile, il faut attacher une grande importance aux ophthalmies. Il en est deux, l'ophthalmie catarrhale et l'ophthalmie purulente, qui sont l'une et l'autre très contagieuses. La seconde surtout peut amener rapidement la perte d'un œil et même des deux yeux. Elles sont surtout à craindre chez les très jeunes enfants, mais elles peuvent se transmettre à des enfants plus âgés et même aux adultes.

Ces deux ophthalmies ont pour caractère la production d'une sécrétion abondante, puriforme ou purulente, qui baigne les yeux et qui s'échappe entre les paupières. Celles-ci sont en général rouges et tuméfiées; mais comme ce dernier symptôme ainsi que la rougeur de l'œil lui-même peuvent appartenir à d'autres inflammations oculaires, il faut se fonder uniquement, pour reconnaître l'ophthalmie catarrhale et l'ophthalmie purulente, sur l'abondance et la quantité de l'écoulement.

de poils, peuvent être dénudés par l'affection parasitaire, comme le cuir chevelu.

Elle peut, par la multiplicité des plaques et leur développement en surface, laisser le corps entier complètement dépourvu de poils.

Parfois, mais non constamment, ceux-ci subissent avant leur chute les altérations de force et de couleur déjà décrites.

La pelade, la plus innocente en apparence des teignes, est peut-être la plus dangereuse, en ce sens qu'elle peut passer longtemps inaperçue. Un enfant, dans ses cheveux épais, peut avoir une ou plusieurs petites plaques dénudées sans qu'on y fasse attention, et pendant cette période il peut communiquer à ses camarades une affection dont il n'a pas même conscience. Les deux moyens les plus habituels de sa propagation dans les écoles, sont l'habitude que les enfants ont, dans leurs jeux, de prendre la coiffure les uns des autres, et celle des personnes chargées de leur toilette de peigner et de brosser avec les mêmes peignes et brosses un certain nombre d'entre eux. Cette dernière pratique doit être absolument interdite ; elle a souvent répandu la pelade chez un grand nombre d'élèves d'une même maison d'éducation. Il faut aussi inspirer aux enfants une répugnance salutaire, qu'ils garderont utilement toute leur vie, pour une facilité trop grande à se servir de la coiffure des autres personnes. C'est, en effet, pour les adultes, par ce moyen que se propagent les maladies du cuir chevelu, lorsqu'elles ne sont point contractées, ce qui peut-être est plus fréquent encore, chez les coiffeurs, en raison de l'usage commun des peignes et des brosses qu'ils emploient.

C'est ici que se termine l'étude des premiers symptômes ou des caractères propres aux maladies contagieuses qui peuvent atteindre les enfants des écoles et des asiles. Mais, à côté de ces contagions directes, il en est une autre qu'il est impossible de passer sous silence, c'est la contagion de l'imitation ou de la terreur.

ÉPILEPSIE.

Une des maladies les plus terribles, l'épilepsie, se transmet, et cela plus particulièrement chez les enfants, par la vue d'une attaque épileptique, que ce soit l'exemple, que ce soit l'épouvante qui la fasse naître. Il faut donc éloigner à tout prix des écoles les enfants qui en sont atteints et qui, frappés subitement d'une attaque, peuvent devenir dangereux pour leur condisciples.

Si une atttaque imprévue venait à se produire, il faudrait immédiatement éloigner les autres élèves, pour leur en éviter le spectacle. On leur dirait, par exemple, sans prononcer le nom de la maladie, qu'il s'agit d'une syncope, que leur camarade se trouve mal, que sa maladie n'a aucun danger, qu'il va

revenir à lui, mais qu'il a besoin de calme et de silence et qu'il faut le laisser seul.

L'épilepsie, nommée souvent *haut mal, mal caduc,* est une maladie du cerveau caractérisée par des attaques revenant à des intervalles plus ou moins éloignés, variables chez le même malade et entre lesquelles, surtout dans l'origine, la santé peut être parfaite.

Ces attaques sont plus ou moins soudaines; tantôt elles frappent comme la foudre, de la façon la plus inopinée, tantôt une sensation, qui varie chez chaque individu, l'avertit du mal qui va l'atteindre. Elles affectent deux formes ; l'une légère, vertige épileptique ; l'autre intense, attaque convulsive, ou grand mal.

Le vertige épileptique consiste dans une perte subite de connaissance pendant laquelle l'enfant reste souvent dans la situation qu'il occupait : s'il parlait, s'il était à table, la main levée, portant, par exemple, un aliment à sa bouche, ou s'il était debout appuyé contre un objet qu'il avait pu saisir, il interrompt la phrase commencée et reste quelques instants immobile, les yeux fixes et hagards ; la face est pâle et quelquefois agitée par de légers mouvements. Après quelques secondes, une ou deux minutes au plus, l'enfant finit souvent la phrase commencée ou introduit l'aliment dans sa bouche sans avoir conscience de l'interruption apportée à l'acte qu'il accomplissait; quelquefois, il reste plusieurs minutes assoupi ou étonné.

D'autres se livrent à un acte dont ils n'ont pas conscience et après lequel ils rentrent dans leurs habitudes régulières.

Quelques-uns tombent sur le sol et se relèvent peu d'instants après, sans se rendre compte de ce qui leur est arrivé.

Le vertige épileptique, au point de vue spécial des écoles, n'a d'importance qu'en ce qu'il annonce souvent pour l'avenir de grandes attaques, dont il est le diminutif. C'est à ce titre qu'il doit entraîner l'éloignement des enfants qui en sont atteints ; car, par lui-même, il ne se transmettrait point, et le plus ordinairement même il passe à peu près inaperçu, du moins quant à sa signification.

Il n'en est pas de même du *grand mal,* de l'attaque épileptique proprement dite.

Qu'il soit ou non précédé d'une sensation prémonitoire, il débute brusquement. L'enfant pâlit et tombe privé de connaissance et frappé d'insensibilité, quelquefois en jetant un cri ; le corps se raidit, il est agité de mouvements convulsifs peu étendus d'abord, plus intenses ensuite, et parfois tellement violents que les malades peuvent se blesser gravement en se frappant sur la terre et sur les objets qui les avoisinent, mais se passant sur place et sans déplacement important du corps.

de poils, peuvent être dénudés par l'affection parasitaire, comme le cuir chevelu.

Elle peut, par la multiplicité des plaques et leur développement en surface, laisser le corps entier complètement dépourvu de poils.

Parfois, mais non constamment, ceux-ci subissent avant leur chute les altérations de force et de couleur déjà décrites.

La pelade, la plus innocente en apparence des teignes, est peut-être la plus dangereuse, en ce sens qu'elle peut passer longtemps inaperçue. Un enfant, dans ses cheveux épais, peut avoir une ou plusieurs petites plaques dénudées sans qu'on y fasse attention, et pendant cette période il peut communiquer à ses camarades une affection dont il n'a pas même conscience. Les deux moyens les plus habituels de sa propagation dans les écoles, sont l'habitude que les enfants ont, dans leurs jeux, de prendre la coiffure les uns des autres, et celle des personnes chargées de leur toilette de peigner et de brosser avec les mêmes peignes et brosses un certain nombre d'entre eux. Cette dernière pratique doit être absolument interdite ; elle a souvent répandu la pelade chez un grand nombre d'élèves d'une même maison d'éducation. Il faut aussi inspirer aux enfants une répugnance salutaire, qu'ils garderont utilement toute leur vie, pour une facilité trop grande à se servir de la coiffure des autres personnes. C'est, en effet, pour les adultes, par ce moyen que se propagent les maladies du cuir chevelu, lorsqu'elles ne sont point contractées, ce qui peut-être est plus fréquent encore, chez les coiffeurs, en raison de l'usage commun des peignes et des brosses qu'ils emploient.

C'est ici que se termine l'étude des premiers symptômes ou des caractères propres aux maladies contagieuses qui peuvent atteindre les enfants des écoles et des asiles. Mais, à côté de ces contagions directes, il en est une autre qu'il est impossible de passer sous silence, c'est la contagion de l'imitation ou de la terreur.

ÉPILEPSIE.

Une des maladies les plus terribles, l'épilepsie, se transmet, et cela plus particulièrement chez les enfants, par la vue d'une attaque épileptique, que ce soit l'exemple, que ce soit l'épouvante qui la fasse naître. Il faut donc éloigner à tout prix des écoles les enfants qui en sont atteints et qui, frappés subitement d'une attaque, peuvent devenir dangereux pour leur condisciples.

Si une atttaque imprévue venait à se produire, il faudrait immédiatement éloigner les autres élèves, pour leur en éviter le spectacle. On leur dirait, par exemple, sans prononcer le nom de la maladie, qu'il s'agit d'une syncope, que leur camarade se trouve mal, que sa maladie n'a aucun danger, qu'il va

revenir à lui, mais qu'il a besoin de calme et de silence et qu'il faut le laisser seul.

L'épilepsie, nommée souvent *haut mal, mal caduc,* est une maladie du cerveau caractérisée par des attaques revenant à des intervalles plus ou moins éloignés, variables chez le même malade et entre lesquelles, surtout dans l'origine, la santé peut être parfaite.

Ces attaques sont plus ou moins soudaines; tantôt elles frappent comme la foudre, de la façon la plus inopinée, tantôt une sensation, qui varie chez chaque individu, l'avertit du mal qui va l'atteindre. Elles affectent deux formes ; l'une légère, vertige épileptique ; l'autre intense, attaque convulsive, ou grand mal.

Le vertige épileptique consiste dans une perte subite de connaissance pendant laquelle l'enfant reste souvent dans la situation qu'il occupait : s'il parlait, s'il était à table, la main levée, portant, par exemple, un aliment à sa bouche, ou s'il était debout appuyé contre un objet qu'il avait pu saisir, il interrompt la phrase commencée et reste quelques instants immobile, les yeux fixes et hagards ; la face est pâle et quelquefois agitée par de légers mouvements. Après quelques secondes, une ou deux minutes au plus, l'enfant finit souvent la phrase commencée ou introduit l'aliment dans sa bouche sans avoir conscience de l'interruption apportée à l'acte qu'il accomplissait; quelquefois, il reste plusieurs minutes assoupi ou étonné.

D'autres se livrent à un acte dont ils n'ont pas conscience et après lequel ils rentrent dans leurs habitudes régulières.

Quelques-uns tombent sur le sol et se relèvent peu d'instants après, sans se rendre compte de ce qui leur est arrivé.

Le vertige épileptique, au point de vue spécial des écoles, n'a d'importance qu'en ce qu'il annonce souvent pour l'avenir de grandes attaques, dont il est le diminutif. C'est à ce titre qu'il doit entraîner l'éloignement des enfants qui en sont atteints; car, par lui-même, il ne se transmettrait point, et le plus ordinairement même il passe à peu près inaperçu, du moins quant à sa signification.

Il n'en est pas de même du *grand mal,* de l'attaque épileptique proprement dite.

Qu'il soit ou non précédé d'une sensation prémonitoire, il débute brusquement. L'enfant pâlit et tombe privé de connaissance et frappé d'insensibilité, quelquefois en jetant un cri; le corps se raidit, il est agité de mouvements convulsifs peu étendus d'abord, plus intenses ensuite, et parfois tellement violents que les malades peuvent se blesser gravement en se frappant sur la terre et sur les objets qui les avoisinent, mais se passant sur place et sans déplacement important du corps.

LE CONSEIL SUPÉRIEUR

ET L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

Monsieur le Directeur,

Le Sénat vient de voter en première lecture la loi sur le Conseil supérieur de l'instruction publique. Il est probable qu'il ne se déjugera pas dans le cours des deux autres délibérations, et que ces dernières, comme c'est à peu près l'usage, ne seront que de simples formalités.

Votée définitivement par le Sénat, la loi devra revenir à la Chambre des députés, à cause des modifications qui y ont été introduites. Ces modifications sont peu importantes. L'esprit de la loi reste le même. La Chambre des députés fera bien de les approuver.

Pour la première fois depuis que l'Université existe, le grand Conseil va être composé d'hommes pratiques, spéciaux, compétents, aimant la grande corporation dont ils sont membres. Ils seront tous également désireux de mettre leur expérience au service de la cause de l'instruction publique, dont ils voudront le progrès, le développement à tous les degrés. Nous aurons un Conseil supérieur homogène. Ceux qui en feront partie seront des hommes dévoués, qui regarderont l'avenir avec confiance, avec espoir, et qui laisseront le passé avec ses préventions, ses préjugés et ses erreurs.

La loi nouvelle renferme une innovation importante. La société civile, éclairée par l'expérience de 1850 et de 1873, a senti le besoin de confier les destinées de l'enseignement public ceux qui l'ont illustré. L'Université gérera elle-même ses propres affaires. Elle sait, mieux que personne l'état des réformes urgentes à introduire et les améliorations à demander. La maison sera administrée par le propriétaire et non par des régisseurs qui avaient intérêt à la démolir.

Une autre innovation de la loi, non moins importante pour nous qui sommes au dernier degré de l'échelon universitaire,

c'est la représentation de l'enseignement primaire dans le Conseil supérieur.

Les maîtres d'école, leur enseignement et tout ce qui s'y rattache : livres, procédés, méthodes, programmes, conférences, bibliothèques, examens, diplômes, etc., toutes ces questions qui résument l'important service de l'instruction populaire, sous les régimes précédents, n'avaient point de voix autorisée dans le Conseil supérieur, L'enseignement primaire, *B A ba,* les écoles enfantines, tout cela était considéré comme accessoire et fut laissé de côté, tout simplement.

Nous ne voulons pas faire l'historique de l'ancien Conseil de 1850 qui, suivant une lettre rendue célèbre, « avait préparé la destruction des écoles normales départementales (1) » et qui a consommé la réforme radicale, que l'on sait, de l'enseignement primaire ; nous ne parlerons pas davantage du Conseil de 1873. Ces Conseils ne se sont occupés des écoles primaires que pour nuire à leur développement, à leur émancipation, à leur progrès. Ils étaient composés d'hommes savants, sans doute, de prélats, d'illustrations, de génies peut-être, mais de personnages trop imbus des idées du passé et, en général, peu partisans de l'instruction du peuple. On l'a vu dès l'application de la loi de 1850 et des doctrines du Conseil supérieur institué par elle : des milliers de bons instituteurs, des hommes intelligents. dans la force de l'âge, ont quitté la carrière pour d'autres professions afin de n'être ni dupes ni complices « des réformes » que l'on préparait.

Mais passons sur ces tristes souvenirs que nous voulons oublier.

Grâce à la loi nouvelle, il n'en sera plus de même désormais. L'enseignement primaire sera représenté par six membres nommés *au scrutin de liste* par toute la série des fonctionnaires administratifs ou académiques de cet ordre d'enseignement. Il est probable que le scrutin saura choisir des hommes qui connaissent l'enseignement primaire, ses besoins, les améliorations et l'organisation nouvelle qu'il lui faut pour réparer le temps perdu ; des hommes qui ont vu de près les institu-

(1) M. Dupanloup, au journal *l'Ami de la Religion* (novembre 1849).

LE CONSEIL SUPÉRIEUR

ET L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

Monsieur le Directeur,

Le Sénat vient de voter en première lecture la loi sur le Conseil supérieur de l'instruction publique. Il est probable qu'il ne se déjugera pas dans le cours des deux autres délibérations, et que ces dernières, comme c'est à peu près l'usage, ne seront que de simples formalités.

Votée définitivement par le Sénat, la loi devra revenir à la Chambre des députés, à cause des modifications qui y ont été introduites. Ces modifications sont peu importantes. L'esprit de la loi reste le même. La Chambre des députés fera bien de les approuver.

Pour la première fois depuis que l'Université existe, le grand Conseil va être composé d'hommes pratiques, spéciaux, compétents, aimant la grande corporation dont ils sont membres. Ils seront tous également désireux de mettre leur expérience au service de la cause de l'instruction publique, dont ils voudront le progrès, le développement à tous les degrés. Nous aurons un Conseil supérieur homogène. Ceux qui en feront partie seront des hommes dévoués, qui regarderont l'avenir avec confiance, avec espoir, et qui laisseront le passé avec ses préventions, ses préjugés et ses erreurs.

La loi nouvelle renferme une innovation importante. La société civile, éclairée par l'expérience de 1850 et de 1873, a senti le besoin de confier les destinées de l'enseignement public ceux qui l'ont illustré. L'Université gérera elle-même ses propres affaires. Elle sait, mieux que personne l'état des réformes urgentes à introduire et les améliorations à demander. La maison sera administrée par le propriétaire et non par des régisseurs qui avaient intérêt à la démolir.

Une autre innovation de la loi, non moins importante pour nous qui sommes au dernier degré de l'échelon universitaire,

c'est la représentation de l'enseignement primaire dans le Conseil supérieur.

Les maîtres d'école, leur enseignement et tout ce qui s'y rattache : livres, procédés, méthodes, programmes, conférences, bibliothèques, examens, diplômes, etc., toutes ces questions qui résument l'important service de l'instruction populaire, sous les régimes précédents, n'avaient point de voix autorisée dans le Conseil supérieur, L'enseignement primaire, *B A ba*, les écoles enfantines, tout cela était considéré comme accessoire et fut laissé de côté, tout simplement.

Nous ne voulons pas faire l'historique de l'ancien Conseil de 1850 qui, suivant une lettre rendue célèbre, « avait préparé la destruction des écoles normales départementales (1) » et qui a consommé la réforme radicale, que l'on sait, de l'enseignement primaire ; nous ne parlerons pas davantage du Conseil de 1873. Ces Conseils ne se sont occupés des écoles primaires que pour nuire à leur développement, à leur émancipation, à leur progrès. Ils étaient composés d'hommes savants, sans doute, de prélats, d'illustrations, de génies peut-être, mais de personnages trop imbus des idées du passé et, en général, peu partisans de l'instruction du peuple. On l'a vu dès l'application de la loi de 1850 et des doctrines du Conseil supérieur institué par elle : des milliers de bons instituteurs, des hommes intelligents. dans la force de l'âge, ont quitté la carrière pour d'autres professions afin de n'être ni dupes ni complices « des réformes » que l'on préparait.

Mais passons sur ces tristes souvenirs que nous voulons oublier.

Grâce à la loi nouvelle, il n'en sera plus de même désormais. L'enseignement primaire sera représenté par six membres nommés *au scrutin de liste* par toute la série des fonctionnaires administratifs ou académiques de cet ordre d'enseignement. Il est probable que le scrutin saura choisir des hommes qui connaissent l'enseignement primaire, ses besoins, les améliorations et l'organisation nouvelle qu'il lui faut pour réparer le temps perdu ; des hommes qui ont vu de près les institu-

---

(1) M. Dupanloup, au journal *l'Ami de la Religion* (novembre 1849).

teurs, qui ont été les confidents de leurs misères, de leurs désirs, qui seront les promoteurs des réformes à introduire, les défenseurs des légitimes et si nombreux intérêts de tout ce qui se rattache à l'instruction populaire.

On se rappelle le mot de l'abbé Sieyès ou plutôt le titre de la brochure qu'il a publiée en 1789 : « Qu'est-ce que le tiers état? — Tout. Qu'a-t-il été jusqu'ici ? — Rien. — Que demande t-il ? — Devenir quelque chose. » L'enseignement primaire, à son tour, demande une organisation nouvelle et des réformes qui sont la conséquence de notre situation politique actuelle. Nous ne voulons pas dire, par là, que l'instruction primaire doive uniquement absorber le gouvernement et les Chambres, à l'exclusion de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. C'est bien loin de notre pensée; mais nous disons que dans un pays de suffrage universel, dans une République où le peuple est souverain, la fonction d'instituteur doit être la première des fonctions et l'instruction populaire une des plus grandes préoccupations du pouvoir.

C'est ce qu'a compris l'honorable ministre actuel de l'instruction publique : on le voit par ses divers projets de lois et par celui qu'il vient de soutenir victorieusement et avec autant de logique que de talent devant le Sénat. Il a voulu que l'enseignement primaire, « le tiers état universitaire », eût des représentants au Conseil supérieur. Les instituteurs lui en seront reconnaissants.

Reste maintenant la question électorale.

Pour être bien représenté, il faut faire de bons choix. Mais pour voter en parfaite connaissance de cause, il faudrait se connaître, il faudrait s'entendre, se voir.

Comment s'y prendre?

Le corps électoral d'où sortiront nos délégués se compose de 500 à 600 membres disséminés sur toute l'étendue de la France. Une réunion générale est aussi impraticable qu'impossible. Il n'y faut donc pas songer.

Quels moyens aviser?

J'en proposerai trois :

1° Le premier, à mon avis, serait de faire désigner un délégué par académie par le corps électoral. Les délégués d'acadé-

mie auraient mandat d'arrêter une liste de douze noms classés par ordre alphabétique. La liste serait ensuite publiée, et les électeurs y choisiraient six noms.

2° Ou bien, M. le Ministre, après avis des inspecteurs d'académie et des recteurs, pourrait appeler en une réunion préparatoire à Paris quelques électeurs délégués, un par département par exemple, pour le même motif.

3° Ou bien encore, si l'on ne voulait déranger personne, on pourrait par lettre adressée à la direction de l'enseignement primaire, au ministère, procéder à une sorte d'élection à deux degrés. Les électeurs désigneraient deux noms par académie; et afin que le scrutin général ne s'égarât pas, ce serait sur le produit de la première élection publiée par le ministère que les choix devraient se porter.

Ces moyens sont-ils pratiques? Seraient-ils légaux?

J'ajoute, en terminant, qu'il paraîtrait juste que Paris, en raison du nombre et de l'importance du personnel de l'instruction primaire qu'il renferme, fût compté dans les élections préparatoires, si elles ont lieu, comme formant seul une académie. Nous ne voudrions pas, nous, habitant la province, que la capitale absorbât toute la représentation au Conseil supérieur; mais nous sommes disposés à lui faire large part, en raison, comme je l'ai dit, du nombre de ses établissements d'instruction, puis, parce que c'est la capitale et qu'elle a attiré et attire à elle nos personnalités marquantes de l'enseignement primaire.

Telles sont, monsieur le directeur, les réflexions et les propositions que je me permets de vous adresser, vous priant, si vous le jugez à propos, dans l'intérêt de la question importante qui nous occupe, de les soumettre aux lecteurs de la *Revue pedagogique*.

X......
Inspecteur primaire.

10 février 1880.

NOUVELLES DIVERSES.

Il y a quelques jours la *Société de lecture à haute voix et de récitation* donnait sa 12e matinée littéraire dans la salle des Chambres syndicales, 12, rue de Lancry.

M. H. de Lapommeraye présidait cette intéressante réunion, à laquelle assistaient un grand nombre d'écrivains, de journalistes, de professeurs et d'amis de la belle littérature.

A deux heures précises, le président annonce l'ouverture de la séance, et M. Ricquier, le fondateur de la Société, souhaite la bienvenue au président.

Nous sommes heureux de publier ici l'allocution prononcée par M. Ricquier. Elle donne sur la Société de lecture à haute voix des renseignements utiles à connaître et à conserver.

MESDAMES, MESSIEURS,

C'est un devoir et un plaisir pour moi de remercier d'abord M. de Lapommeraye, qui a bien voulu me donner une nouvelle preuve d'amitié en venant présider cette matinée.

Il y a deux mois que vous vouliez bien, mon cher Président, assister pour la première fois à nos travaux et le lendemain le journal *la France* consacrait à notre Société un article bienveillant dans lequel vous indiquiez ce qu'il y a de bon et d'utile dans la tentative que nous avons faite.

Je n'ai donc pas à vous apprendre aujourd'hui qui nous sommes; mais je voudrais vous dire en quelques mots quel est le but que nous poursuivons et que nous attein-

drons, je l'espère, avec le concours que tant d'hommes d'esprit et de talent veulent bien nous prêter.

Vous savez comme moi que les programmes d'études sont tellement chargés, non seulement dans nos écoles primaires, mais dans nos établissements d'instruction secondaire, qu'on ne peut donner qu'un temps très restreint à la littérature française, et vous avez pu constater par vous-même combien cette étude a d'attraits pour la jeunesse et quelle influence heureuse elle exerce sur son esprit et sur son cœur.

C'est, sans doute, pour remédier à ce mal que vous avez fait depuis dix ans cette brillante série de conférences littéraires, dans lesquelles vous saviez allier l'érudition la plus sûre au charme d'une éloquence facile, agréable et persuasive.

Le succès légitime que vous avez obtenu devant tous les publics, même devant les moins lettrés, démontre d'une façon évidente que la littérature peut être comprise et appréciée par tous, et je n'en voudrais pour dernière preuve que cet empressement de notre jeunesse artistique autour de cette chaire du Conservatoire, que vous illustrez depuis deux ans par vos savantes et spirituelles leçons.

Je ne sais si vous vous souvenez de la soirée du 18 janvier 1871. On m'avait chargé d'organiser une représentation au bénéfice des Ambulances Bretonnes, et vous aviez promis de faire une causerie dans ce spectacle.

Mais au moment de lever le rideau, on entendit le tambour battre, les clairons appelaient les gardes nationaux, et vous vîntes, dans votre uniforme de lieutenant des compagnies de marche, vous excuser de ne pouvoir parler.

Placé entre deux devoirs, celui d'instruire et de récréer vos concitoyens et celui de défendre la patrie, vous n'hésitiez

pas, vous partiez aux avant-postes, prouvant ainsi qu'on peut être à la fois un bon orateur et un bon citoyen, un homme d'esprit et un homme de cœur.

C'est à cette époque, mon cher Président, que j'eus l'honneur de vous rencontrer à la Société pour l'instruction élémentaire, et que vous voulûtes bien me donner la première marque de cette bienveillante amitié dont je suis si heureux et si fier.

En vous écoutant, en voyant le charme que l'on éprouvait à vous entendre, je compris que le public était avide de littérature, et que si l'on faisait pour la poésie, pour les œuvres de l'esprit, ce que l'on a fait depuis trente ans pour la musique, on répandrait le goût des belles-lettres, on ferait apprécier le génie de nos illustrations littéraires, on ferait aimer ce qui est beau.

Cette idée me préoccupe depuis longtemps. Pour la mettre à exécution j'ai accepté de faire un cours de style et de grammaire à la Société pour l'instruction élémentaire, et un cours de lecture expressive à l'Association philotechnique, et j'ai fondé cette Société que vous voulez bien honorer aujourd'hui en la présidant.

J'ai pensé que l'art de bien lire pouvait être la base d'un enseignement littéraire et moral, qui devait donner d'excellents résultats.

Et puisque je parle de lecture, il me faut répondre à une question que l'on m'a souvent posée.

On s'est étonné que, dans nos séances publiques, nous ne fassions que de la récitation.

D'abord, c'est que l'auditoire préférera toujours et avec raison un morceau dit par cœur à la lecture la mieux faite.

Ensuite c'est que, pour bien lire, il faut avoir appris à bien dire.

Combien de musiciens sont d'excellents exécutants et seraient incapables de déchiffrer à première vue une sonate ou une symphonie !

Or lire, c'est déchiffrer à première vue une œuvre littéraire.

Il en est parmi nos sociétaires qui sont très capables de le faire, mais nous gardons ces exercices pour nos réunions intimes.

Si, au sortir de l'école, un jeune homme veut se perfectionner dans l'étude de la littérature dramatique, il a le Théâtre-Français, quelquefois, mais bien rarement l'Odéon, et ce petit théâtre où M. Ballande a mis en pratique un nouveau genre de représentations classiques qui, si elles n'ont pas encore obtenu tout le succès qu'elles méritent, n'en sont pas moins une des choses les plus utiles qu'on ait faites depuis vingt ans pour l'art et pour l'instruction populaire. Mais où le jeune homme entendra-t-il la poésie lyrique et la belle prose de Pascal, de Descartes, de Bossuet, de Fénelon, de La Bruyère, de Rousseau, de Voltaire et de toute cette pléiade de penseurs, de philosophes, d'historiens et de charmants conteurs qui font briller notre dix-neuvième siècle d'un si vif éclat ?

Si nous arrivons à atteindre le but que nous poursuivons, c'est notre Société qui donnera à cette jeunesse studieuse le moyen de connaître et d'apprécier toutes ces belles œuvres.

Nous ne pouvons encore donner que quatre séances par an, nous en donnerons bientôt le double; avant peu, je l'espère, nous présenterons chaque mois au public un tableau varié de notre littérature, qui sera certainement plus intéressant que celui qu'on peut trouver dans un livre : car, comme vous le disiez avec raison dans l'une de vos dernières

leçons : « Un bon diseur est le commentaire animé, vivant d'un écrivain. »

Pour arriver à ce but, il faut, comme vous nous en donniez le conseil, nous attacher à l'étude des grandes œuvres; c'est ce que nous ferons.

Dans nos matinées, nous avons dû sacrifier souvent aux désirs du public et à ceux de nos diseurs; mais peu à peu nos programmes sont plus sérieux, le goût de nos auditeurs se perfectionne, et nos sociétaires deviennent plus scrupuleux dans le choix de leurs morceaux.

Tout à l'heure, je parlais de musique; vous vous rappelez sans doute qu'il y a vingt ans, on ne pouvait terminer un concert sans une chansonnette comique que le public attendait impatiemment, et qui lui plaisait plus que toute la partie sérieuse du concert.

Aujourd'hui, l'on s'est habitué à entendre et à goûter la musique des grands maîtres, et le public écoute pendant trois heures les œuvres classiques aux concerts de M. Pasdeloup et de M. Colonne, et, par son empressement, son attention et ses applaudissements, il montre le plaisir qu'il éprouve à l'audition de ces grandes pages musicales.

Il en sera de même pour la littérature; non que nous voulions bannir de nos programmes le rire, le bon rire honnête; non, telle n'est pas notre intention, nous sommes Gaulois, nous sommes les descendants de Rabelais, de Molière et de Beaumarchais, et nous aimons trop ces glorieux ancêtres qui sont les vrais représentants de l'esprit français, pour ne pas profiter de leur talent et de leur gaieté : aussi terminons-nous cette séance par une scène du *Dépit amoureux* que l'on ne voit plus, maintenant que la pièce a été réduite en deux actes, et qui est digne d'être connue, car elle est pleine de verve et d'esprit.

Molière la trouvait bonne cette scène, sans doute, car il l'a faite une seconde fois dans le *Mariage forcé*.

Et c'est encore là une des études auxquelles nous voulons nous consacrer.

Notre but n'est pas de faire du théâtre, bien certainement ; mais quand nous trouverons, dans les pièces non jouées, une belle scène, nous la ferons connaître.

Combien le théâtre de second ordre nous en fournira-t-il, sans compter toutes celles que nous trouverons dans Voltaire, dans Corneille, dans Racine et même dans Molière !

Voilà ce que nous voudrions faire. Peut-être est-ce un rêve; mais pour qu'il se réalise que faut-il ? du courage, de la persévérance, de la volonté; mes collègues et moi nous en aurons.

Il nous faut encore les conseils et l'appui d'hommes éclairés; votre présence ici, et celle de tant de personnes distinguées qui veulent bien s'intéresser à notre œuvre, nous prouvent que nous pouvons compter sur cet appui.

Et si nous réussissons, nous aurons la satisfaction d'avoir fait quelque chose d'utile, nous serons heureux d'avoir pu, dans notre humble sphère, rendre un service à l'art, à la poésie, à l'instruction et par conséquent à la patrie.



Le Bulletin n° 12 de l'Association des membres de l'Enseignement (1) nous fournit sur la situation de cette société des renseignements qui peuvent intéresser tout le corps enseignant.

L'Association, fondée en 1858 par le regrettable baron Taylor, est une institution de solidarité et de prévoyance. Moyennant une cotisation annuelle de 12 francs, elle procure à

(1) Siège de l'Association : 68, rue de Bondy ; Agent trésorier, M. Boy.

ceux de ses membres qui en ont besoin un appui moral ou pécuniaire dans le présent, et leur prépare pour l'avenir des pensions de retraite qui seront accordées de droit à chacun d'après l'ordre d'inscription sur les registres matricules de l'Association.

Le principe fondamental de l'institution est l'inaliénabilité du capital.

Toutes les recettes sont capitalisées et converties en obligations de chemins de fer garanties par l'État.

Tous les titres acquis seront transférés au nom de l'Association, et ne peuvent plus en aucun cas être cédés ni vendus. Le comité ne doit consacrer aux dépenses que les revenus de ce capital inaliénable. La fortune sociale s'accroît ainsi forcément d'année en année. Elle est aujourd'hui de près de 300,000 francs, produisant 12,500 francs de rente.

L'Association a pris depuis quelques années un très grand développement. Actuellement elle a 5,600 membres, dont plus de 1,100 entrés en 1879. Ce mouvement remarquable d'extension est dû aux délégations que le comité central a établies dans tous les départements. Grâce au concours actif et dévoué de ses deux cents délégués, l'Association est de jour en jour plus connue et plus appréciée. Elle s'honore de compter parmi ses adhérents les maîtres les plus illustres de la science et de la littérature et les chefs les plus éminents de l'Université et de l'administration.

Les services qu'elle rend sont déjà considérables ; ils le seront bien davantage le jour où tous les hommes de cœur qui suivent la carrière de l'enseignement comprendront que l'union fait la force et viendront se joindre aux sociétaires actuels pour contribuer à une œuvre si éminemment morale et utile.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR.

Alsace-Lorraine. — La *Gazette d'Alsace-Lorraine* (allemande) annonce que le gouvernement allemand va procéder à une nouvelle organisation des salles d'asile. Voici ce que nous lisons dans ce journal :

« Au nouveau régime incombe entre autres une tâche qui avait été négligée jusqu'ici, et dont l'importance avait peut-être été méconnue : c'est la réorganisation des salles d'asile. Ces établissements avaient toujours été les objets de la sollicitude de l'administration française, qui y voyait le meilleur moyen de propager l'usage de la langue française dans les districts de langue allemande; et il est hors de doute que les progrès du français durant le dernier quart de siècle sont dus en grande partie à l'action des salles d'asile. D'après les plus récentes statistiques officielles, les 1,696 communes d'Alsace-Lorraine ne comptent pas moins de 432 salles d'asile, dans lesquelles 525 institutrices donnent l'enseignement à 119,812 enfants. Jusqu'à présent, il n'avait pas été fait de règlement uniforme pour ces établissements, qui sont restés en conséquence pour la plupart organisés d'après le système français. Nous apprenons qu'il va être procédé à une nouvelle organisation de ces écoles enfantines, qui doivent puissamment contribuer à l'introduction de la langue allemande et de l'esprit allemand. Le préfet (*Statthalter*) a insisté en plusieurs occasions sur la tâche nationale de l'administration allemande : aussi peut-on prévoir que cette réorganisation sera poussée avec toute l'activité possible. »

Angleterre. — Les *Livres bleus* contenant les rapports officiels sur l'instruction primaire en Angleterre et en Ecosse durant l'année 1878-1879, donnent les renseignements statistiques suivants :

En Angleterre et dans le pays de Galles, 2,744 villes ou paroisses sont régies au point de vue scolaire par des *School board*, au nombre de 1,933, et dont l'autorité s'étend sur une population totale de 13,150,219 habitants; les autres localités, comprenant une population de),562,047 habitants, n'ont que des *School attendance com-*

mittees, qui n'ont point, comme les *School board*, le droit de lever des taxes et de contracter des emprunts.

L'ensemble des revenus annuels des *School boards* d'Angleterre et du pays de Galles dont les comptes ont été apurés et envoyés au Département d'Éducation (1), s'élève à 3,621,839 livres sterling; sur cette somme, 419,098 livres sterling proviennent de l'allocation parlementaire, 1,327,078 livres sterling de la taxe scolaire locale, et 284,139 livres sterling de la rétribution scolaire. Il a été dépensé 1,350,218 livres sterling pour la construction ou l'entretien des bâtiments scolaires, et 979,479 livres sterling pour les salaires du personnel enseignant. Pour 18 villes, le budget de l'instruction primaire dépasse 20,000 livres sterling; à Londres, il a été de 988,894 livres sterling; à Birmingham, de 115,040 livres sterling; à Manchester, de 112,298 livres sterling.

Le tableau ci-dessous fait voir quels progrès ont été réalisés en Angleterre dans une période de dix années :

	1869	1878
Nombre des écoles soumises à l'inspection.	7,845	16,293
Nombre d'élèves que les écoles peuvent recevoir	1,765,944	3,942,337
Nombre d'élèves inscrits	1,569,139	3,495,892
Nombre d'élèves présents à l'inspection.	1,328,863	2,944,127
Fréquentation moyenne	1,062,999	2,405,197
Nombre d'élèves ayant subi un examen individuel.	696,440	1,562,244
Nombre d'élèves ayant passé un examen satisfaisant :		
1° Pour la lecture	626,599	1,352,788
2° Pour l'écriture.	614,561	1,243,466
3° Pour l'arithmétique. . .	537,935	1,128,488
Nombre d'instituteurs et d'institutrices brevetés (*certificated teachers*)	11,752	27,324
Nombre d'adjoints (*assistant teachers*)	1,233	5,480

(1) Les comptes de 36 *School boards* ou bien n'avaient pas été apurés à la date de la publication du rapport, ou n'avaient pas été communiqués au Département d'Éducation.

Nombre d'élèves -instituteurs remplissant les fonctions d'aide *(pupil teachers)*	12,357	34,399
Nombre d'adjointes *(female assistants)*	»	1,698

Les écoles normales *(training colleges)* ne sont pas des établissements appartenant à l'État ou à une autorité locale; elles ont toutes été fondées par diverses associations particulières, auxquelles le gouvernement accorde une subvention. Le nombre total des élèves des écoles normales en 1879 était de 3,108 (1,378 hommes et 1,730 femmes). C'est dans les rangs des *pupil teachers* ou élèves-instituteurs préparés à l'école primaire, que se recrutent les élèves des écoles normales; il se présente toujours pour l'admission un nombre de candidats très considérable. Voici les chiffres du dernier rapport:

	HOMMES	FEMMES
Candidats se présentant pour l'admission aux écoles normales.	1,792	2,616
Candidats admis	693	866

L'Ecosse compte 2,998 écoles primaires soumises à l'inspection. Le nombre des instituteurs et institutrices est de 4,953, celui des adjoints, de 288, et celui des élèves-instituteurs *(pupil teachers)* de 4,883. La dépense totale du dernier exercice a été de 493,426 livres sterling, c'est-à-dire inférieure de moitié à celle de la seule ville de Londres.

— Un Acte du Parlement relatif à l'emploi d'enfants dans les lieux d'amusement public, est entré en vigueur le 1er janvier dernier. Toute personne qui aura fait paraître un enfant âgé de moins de 14 ans dans un spectacle public où sa vie et ses membres pourraient être en péril, sera punie d'une amende de 10 livres sterling; si un accident arrive à un enfant dans ces conditions, l'entrepreneur pourra être condamné à payer une indemnité de 20 livres sterling.

— Une députation composée de membres du Parlement, d'anciens membres du *School Board*, et de diverses autres notabilités, s'est présentee à l'une des dernières séances du *School Board* de Londres; elle venait remettre un mémoire dont les conclusions tendent à faire allouer au président de ce corps un traitement annuel (les fonctions de membre du

School Board sont restées gratuites jusqu'à présent). Après une courte discussion, le *School Board*, par vingt et une voix contre dix-neuf, a décidé que la demande des pétitionnaires ne pouvait pas être prise en considération pour le moment.

— Les 29 et 30 décembre a eu lieu à Glasgow le Congrès annuel de l'*Educational Institute* écossais. Cette association, fondée en 1847, voit chaque année grossir ses rangs et croître son influence; le dernier Congrès comptait plus de 800 instituteurs et institutrices. Dans un discours d'ouverture, le président a résumé dans les cinq points suivants les aspirations actuelles du corps enseignant primaire d'Écosse :

1° Les instituteurs doivent être constitués en une profession distincte, légalement organisée; 2° les diplômes ou brevets d'instituteur, accordés sous le régime de l'organisation actuelle, ou conformément au nouveau système qui devrait y être substitué, doivent jouir des mêmes garanties que la licence d'un homme de loi, le diplôme d'un médecin, ou le brevet d'un capitaine de vaisseau marchand; c'est-à-dire qu'ils ne doivent pouvoir être suspendus ou annulés que par le jugement d'un tribunal régulièrement constitué; 3° les instituteurs doivent être garantis contre le risque d'un renvoi dû au caprice d'un *School Board* local; à cet effet, le droit de congédier les instituteurs devrait être remis à une autorité centrale; 4° il devra être créé une caisse de secours pour les veuves et orphelins d'instituteurs, et un système régulier de pensions de retraite; 5° le Code scolaire doit être modifié dans ses principes et dans ses détails, afin de réagir contre la tendance, également préjudiciable aux élèves et aux maîtres, à pousser les études d'une manière trop hâtive.

Le Congrès, selon ses habitudes, n'a pas pris de décision; mais il a voté des remerciements au président, qui paraît avoir exprimé l'opinion générale de l'assemblée.

— En même temps que les instituteurs écossais étaient assemblés à Glasgow, se réunissait à Dublin le Congrès des instituteurs d'Irlande. Le président du Congrès a constaté avec satisfaction qu'il avait été fait droit aux réclamations du personnel enseignant irlandais : les traitements des instituteurs ont été augmentés, et une caisse de retraite, pour

la dotation de laquelle le Parlement a voté la mise à part d'un capital de 1,300,000 livres sterl., pris sur les fonds de l'Église d'Irlande, a été constituée. Les instituteurs irlandais voudraient maintenant obtenir que les brevets de capacité fussent valables dans les trois royaumes; et ils espèrent que cette réforme sera prochainement mise à l'étude et réalisée.

Autriche-Hongrie. — Voici quelques détails statistiques sur l'instruction primaire dans la province de Styrie :

Le nombre des enfants en âge scolaire s'élevait en 1878 à 151,000; sur ce chiffre, 129,000, soit 86 0/0, fréquentent l'école. Un grand progrès a été réalisé sur ce point, puisqu'en 1871 la proportion des enfants d'âge scolaire fréquentant l'école était seulement de 37 0/0. La Styrie compte 1,440 instituteurs et institutrices, nombre encore insuffisant, car chaque maître a en moyenne 89 élèves à instruire, tandis que la loi fixe à 80 le chiffre maximum des enfants à instruire par le même instituteur. L'ensemble des traitements des instituteurs et institutrices s'élève à 848,000 florins.

— Au commencement de la nouvelle année scolaire, il s'est présenté à Buda-Pest un si grand nombre d'Israélites pour l'admission dans les gymnases catholiques, que, s'ils eussent tous été admis, il ne serait plus resté de place pour les élèves catholiques. En conséquence, les directeurs de ces gymnases ont dû refuser la plupart des élèves israélites. Il vient d'être fondé pour ceux-ci un gymnase spécial.

Belgique. — Nous lisons dans *l'Ecole communale*, revue pédagogique paraissant à Bruxelles :

« On a déjà fait remarquer qu'aucune espèce d'interdit n'a été lancé par le clergé ni contre les Universités de l'Etat, dont le programme exclut tout enseignement religieux, ni contre les écoles moyennes et athénées, qui sont presque tous devenus des établissements séculiers par suite de l'abstention des ministres des cultes.

» A ce propos, nous extrayons de l'exposé annexé à la dépêche du 10 octobre 1879 de notre ministre des affaires étrangères à notre ministre auprès du Saint-Siège, l'observation suivante :

« L'ancienne règle est donc maintenue en faveur des » professeurs du haut enseignement et de l'enseignement » secondaire de l'Etat, ainsi que des familles qui en font » usage; une règle nouvelle est introduite au préjudice des » simples instituteurs primaires, et de la grande masse du » peuple qui réclame leurs services. S'il est vrai que les » évêques appliquent ici un dogme, l'application, semble- » t-il, n'en comporte pas d'exception : il faut excommunier » tout le monde ou personne. La morale s'accommoderait » mal de persécutions exercées à l'égard des petits et des » faibles, tandis que l'on s'abstiendrait vis-à-vis de ceux que » l'on croirait en état de résister. »

» L'exposé se termine par la déclaration suivante :

« La loi scolaire du 1er juillet 1879 sera exécutée comme » l'ont été celles de 1842 et de 1850, avec le clergé s'il est » possible, malgré lui si c'est nécessaire. »

— A l'occasion d'une demande d'augmentation de crédit en faveur de l'instruction primaire, la discussion a recommencé à la Chambre des représentants sur ce sujet qui continue à passionner les esprits, et plusieurs orateurs catholiques ont vivement critiqué les mesures prises par le gouvernement pour l'exécution de la loi du 1er juillet 1879.

L'augmentation demandée par le ministre est de 1,778,300 francs, portant le budget de l'instruction primaire pour 1880 à 16,541,122 francs. Ce budget n'avait été que de 10,778,418 francs pour l'exercice 1877.

Sur la proposition d'un membre libéral, M. Neujean, une enquête parlementaire va être ouverte « sur la situation morale et matérielle de l'enseignement primaire en Belgique, sur les résultats de la loi du 1er juillet 1879, et sur les moyens employés pour entraver l'exécution de cette loi. »

— Un arrêté publié par *le Moniteur* belge organise à Bruxelles un *musée scolaire de l'État*, qui sera ouvert dans le cours du premier semestre de 1880. Ce musée sera divisé en deux sections : la première comprendra les objets exposés par le gouvernement, qu'ils intéressent l'histoire de l'enseignement, qu'ils soient en usage ou qu'on en préconise l'emploi. Cette première section sera subdivisée en deux sous-sections : *A*, enseignement en Belgique; *B*, enseignement à l'étranger. La seconde section com-

rendra des objets exposés par des particuliers ou par des istitutions.

Une bibliothèque pédagogique sera annexée au musée.

Espagne. — La rédaction du *Magisterio español* propose institution de conférences pédagogiques qui se tiendraient Madrid pendant les vacances, et dans lesquelles seraient cposés, par des hommes compétents que choisirait l'adinistration, les points les plus importants de la pédaogie, les méthodes d'enseignement les plus efficaces, etc. es directeurs et directrices d'écoles normales, ainsi ie les inspecteurs primaires, seraient tenus de se ndre à ces conférences, et recevraient à cet effet une demnité de déplacement; il serait facultatif aux instituurs et institutrices de s'y rendre également, mais à leurs ais. Le procès-verbal des conférences serait ensuite nprimé et distribué au plus grand nombre d'exemplaires ossible.

— M. Vallin, directeur de l'Institut Cisneros, à Madrid, et iteur d'une *carte scolaire* dont nous avons déjà parlé (1), publié récemment une brochure sur l'instruction popuire en Europe. Nous empruntons à ce travail les détails atistiques suivants, relatifs à l'instruction primaire en spagne :

« Il y a quelques années, une grande partie de la popuition de l'Espagne ne savait ni lire ni écrire; aujourd'hui, nombre des illettrés s'est considérablement réduit, et ans beaucoup de provinces, notamment celles du nord et e l'est, l'instruction populaire peut rivaliser avec celle des ays les plus avancés de l'Europe (2). En quelques années, Espagne a réalisé une augmentation de 3,000 écoles et le 200,000 élèves, et les dépenses de l'instruction primaire e sont accrues de 4 millions de francs. Ainsi qu'il résulte e la statistique envoyée à l'Exposition universelle de 1878, Espagne comptait à ce moment un nombre total de

(1) Voir *Courrier de l'extérieur*, livraison de mars 1879.

(2) Comme preuve à l'appui, nous citerons entre autres la statistique ficielle relative au district de Gijon, dans les Asturies, où est né l'auur de ce travail. Ce district, avec une population de 31,220 habitants, mpte 59 écoles primaires et 4,927 élèves, ce qui fait 1 école pour 0 habitauts, et 1 élève pour moins de 7 habitants. Les dépenses de struction primaire s'élèvent à 20 0/0 du budget total du district. ote de M. Vallin.)

29,038 écoles primaires, publiques et privées, et de 1,633,288 élèves des deux sexes, tous compris (à l'exception des élèves des écoles d'adultes) entre l'âge de 5 et celui de 11 ou 12 ans. Il y a en moyenne 9 élèves sur 100 habitants. Dans l'armée, tous les soldats de la garde civile, au nombre de 20,000, et tous les carabiniers, au nombre de plus de 12,000, savent lire, écrire, compter, et se servir des cartes itinéraires et militaires; et il est rare de trouver un soldat du génie, de l'artillerie, du service de l'infirmerie ou de l'administration militaire, qui ne sache pas au moins lire et écrire. L'infanterie et la cavalerie ont une école dans chaque bataillon, de sorte que le soldat, en quittant le service, possède une instruction tout au moins élémentaire. Le budget général des dépenses des écoles primaires s'élève à plus de 26 millions de francs.

» Si, à l'imitation de ce qui a lieu dans d'autres pays, les écoles des hospices et asiles, celles des prisons et des établissements pénitentiaires, celles des régiments et les écoles dites professionnelles (ces dernières comptent, à Madrid seulement, plus de 5,000 élèves), étaient comprises dans la statistique de l'enseignement primaire et si les élèves étaient tenus de rester à l'école jusqu'à l'âge où ils doivent ordinairement la fréquenter dans les autres pays d'Europe, l'Espagne occuperait certainement dans notre carte scolaire un rang plus élevé. Ajoutons que la loi sur l'instruction publique qui doit prochainement être soumise aux Cortès, donnera une nouvelle et puissante impulsion au développement de l'enseignement primaire. »

Etats-Unis. — Le Message adressé par le président Hayes au Congrès, à l'ouverture de sa présente session, contient le passage suivant :

« Un certain nombre d'enfants indiens des deux sexes avaient été envoyés à l'Institut normal et agricole de Hampton, en Virginie, pour y recevoir une éducation élémentaire et y acquérir des connaissances pratiques en agriculture et en diverses branches d'industrie. Le succès de cette expérience a été si encourageant que le gouvernement fédéral a cru devoir transformer la caserne de cavalerie de Carlisle (Pensylvanie), en une école indienne organisée sur une plus grande échelle. Cette école est actuellement en pleine activité et compte 158 élè-

ıant à différentes tribus. Une école du même genre ɔté installée à Forest Grove, dans l'Orégon, pour on d'enfants indiens des tribus du versant du ɔ. »

us avons raconté (V. *Courrier de l'Extérieur*, livrai- juillet 1879), que le Massachusetts a accordé aux le droit de suffrage pour l'élection des comités . Les élections du *School Board* de Boston vien- voir lieu, et, chose singulière, aucune femme n'a en sorte que pour la première fois depuis quatre ɔn dépit du suffrage féminin, le *School Board* de ıe comptera dans son sein aucun représentant du xe. Trois dames avaient cependant posé leur ure, et 989 électeurs féminins ont pris part au

ıde. — Une ordonnance royale en date du 23 janvier régler les mesures préliminaires à prendre par provinciaux et les communes, pour la mise à n des dispositions de la loi scolaire du 17 août 1878, .nt l'augmentation du nombre des instituteurs et n de leurs traitements.

ıistre de l'intérieur a promis à la Première Chambre i serait mise en vigueur au 1er janvier 1881.

— Le budget de l'instruction publique pour 1880 28,407,988 francs, c equi fait une augmentation de de 350,683 francs sur le budget de 1879. La somme à l'instruction primaire est de 4,813,470 francs, 86,743 francs, à titre de subsides aux communes; 0 francs pour les écoles normales; et 300,000 francs ːaisse des pensions de retraite.

onzième congrès pédagogique italien doit s'ouvrir le 25 septembre prochain. Voici les questions qui traitées :

rion. — *Asiles, jardins d'enfants et écoles primaires.*

ère question. — Comment l'école primaire peut- ver à donner l'éducation morale? L'école suffit-elle ːation complète de l'enfant? — Rapporteur : ıi.

ième question. — Des habitudes intellectuelles qui

dérivent de la méthode intuitive, et de l'opportunité d ployer cette méthode dans les écoles italiennes d'une fa plus large qu'il n'a été fait jusqu'ici; indication des mo les plus faciles et les moins coûteux pour atteindre ce — Rapporteur : M. Gabelli.

II[e] SECTION. — *Écoles normales.*

Troisième question. — De la meilleure organisation écoles normales rurales. — Rapporteur : M. Delogu.

Quatrième question. — De l'enseignement de la g graphie dans les écoles normales; dans quelles limite d'après quelles méthodes cet enseignement doit-il divisé, pour le mettre en rapport avec les besoins de l'é primaire. — Rapporteur : M. Napoli.

III[e] SECTION. — *Ecoles populaires, complémentaires et spéci*

Cinquième question. — Y a-t-il lieu d'introduire enseignement agricole dans les écoles élémentaires du j du soir et du dimanche? Dans quelles circonstances e quelle manière? — Rapporteur : M. Miraglia.

Sixième question. — De l'organisation des écoles in trielles populaires. — Rapporteur : M. Romanelli.

En même temps que le Congrès, aura lieu une exposi pédagogique, organisée par les soins de la municip romaine, et à laquelle sont admis à prendre part les a et jardins d'enfants, les écoles primaires, les écoles n males, les écoles populaires complémentaires et spécia et les institutions de sourds-muets et d'aveugles.

— Les écoles primaires de la ville de Rome comptai en 1879, 12,473 élèves, dont 503 seulement payaien rétribution scolaire. Les écoles du soir et du diman comptaient en outre 5,130 élèves, dont 95 jeunes filles faut ajouter à ce chiffre la population des écoles enfanti 1,030 élèves, dont 693 gratuits; et les élèves des éc dites professionnelles, 773 garçons et 452 filles.

— Nous avons reçu le premier numéro d'une nouv revue pédagogique, la *Rivista dell'Istruzione primar popolare e professionale*, qui paraît à Rome, sous la directi de M. Giacomo Veniali, ancien inspecteur. Parmi les divers publications de ce genre que possède l'Italie, celle-ci no paraît l'une des mieux faites.

– L'Imprimerie royale va publier un recueil des lois, rets, règlements, instructions et programmes concernant struction publique, de 1860 à la fin de 1879. Ce recueil, portera le titre de *Manuale di legislazione scolastica*, dû à M. Bruto Amante, employé au ministère de l'instction publique. Il formera un volume de 800 pages, et mis en vente au prix de 7 francs.

russe. — Dans ses séances des 17 et 18 décembre, la mbre des députés du royaume de Prusse s'est occupée la question des écoles de la ville d'Elbing, qui depuis sieurs années avait mis aux prises les partisans de l'école fessionnelle et ceux de l'école neutre ou mixte quant cultes (*Simultanschule*). En 1876, sous le ministère du Falk, la municipalité d'Elbing avait résolu de transformer écoles confessionnelles en écoles mixtes, et le gouvernent avait paru disposé à lui accorder l'autorisation essaire; mais le nouveau ministre, M. de Puttkammer, éclaré qu'il ne permettrait pas la transformation projetée. Chambre, après un débat long et animé, dans lequel orateurs s'étaient fait inscrire pour attaquer ou défendre nunicipalité d'Elbing, a donné raison à M. de Puttkammer ne majorité assez considérable. La question de confesnnalité des écoles primaires est donc tranchée définitivent dans le sens conservateur.

— La question de l'éclairage bilatéral ou unilatéral des les de classe est une des plus controversées parmi celles 'ont à résoudre les architectes chargés de diriger la nstruction des bâtiments scolaires. En Prusse, l'administion centrale s'est prononcée en faveur de l'éclairage ilatéral, ainsi qu'il résulte de la décision ministérielle ivante, publiée par le Bulletin officiel du ministère ussien des cultes et de l'instruction publique :

« En réponse au rapport du... sur la reconstruction de école catholique à X., je porte à la connaissance du gouernement provincial de Z. que les raisons invoquées par s intéressés en faveur du maintien de l'éclairage bilatéral e sont pas suffisantes pour lever les objections du bureau chnique de mon ministère. L'éclairage bilatéral ne peut tre admis pour les salles de classes, et comme la dépense ue nécessitera la transformation ordonnée n'est pas onsidérable, il n'y a aucun motif pour conserver une

disposition condamnée au point de vue sanitaire. Il y a donc lieu de murer entièrement les fenêtres du côté de la rue, et de ne donner accès à la lumière que par des fenêtres percées du côté de la cour et montant jusqu'à la hauteur du plafond. »

Wurtemberg. — Les traitements des 3022 instituteurs du royaume de Wurtemberg varient de 900 à 2000 marks. Au 1er janvier 1879, 10 instituteurs touchaient 900 marks (plus le logement gratuit), 1305 touchaient de 901 à 1000 marks, 1042 de 1001 à 1100 marks, 256 de 1101 à 1200 marks, 142 de 1201 à 1300 marks, 142 de 1301 à 1400 marks, 56 de 1401 à 1500 marks, 54 de 1501 à 1600 marks, 7 de 1601 à 1700 marks, 4 de 1701 à 1800 marks, 2 de 1801 à 1900 marks, 1 de 1901 à 2000 marks, et un seul plus de 2,000 marks. 351 instituteurs ayant plus de 40 ans recevaient en outre un supplément de traitement de 100 marks; 523, ayant plus de 45 ans, un supplément de 140 marks; et 1256, ayant plus de 50 ans, un supplément de 200 marks.

SUJET DU PREMIER CONCOURS DE 1880.

Le Comité de rédaction a choisi et propose aux lecteurs de la *Revue pédagogique* le sujet de concours suivant :

Des conférences pédagogiques, leur organisation, leur influence sur le développement des études et l'amélioration des méthodes. Rôles de l'Inspecteur primaire, des instituteurs et des institutrices.

Les mémoires doivent être adressés le 15 mai prochain au plus tard.

Le Gérant responsable : CH. DELAGRAVE.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie,
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 2698-0.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LETTRES SUR LA PÉDAGOGIE

RÉSUMÉ DU COURS DE L'HOTEL DE VILLE

(Mairie du IIIe arrondissement)

LETTRE QUATRIÈME

Monsieur Paul Bert, Professeur à la Faculté des sciences de Paris, et à l'École des hautes études, Député.

Monsieur le Député,

Les illustres travaux qui vous ont fait un nom dans ı science et que l'Institut a si justement récompensés du rand prix biennal de 20,000 francs, loin de détourner otre attention de la cause la plus chère à la République, elle de l'Instruction primaire, vous ont au contraire armé 'une autorité plus incontestable pour en poser les bases, n réformer l'esprit, en élever le niveau, en assurer les ›ienfaits à tous. C'est en reconnaissance de cet éminent ervice que je vous prie d'agréer, comme un hommage de espectueuse sympathie, cette modeste épître dans laquelle, ıniversitaire dévoué de longue date et du plus profond lu cœur à l'enseignement du peuple, je m'efforce d'ouvrir lus largement à la science de la nature les portes de école primaire, pour en rendre les leçons plus vivantes, lus pratiques et plus fécondes.

Si, d'après les prémisses que j'ai posées dans mes lettres récédentes et que je ne laisse pas perdre de vue un seul

instant à mon jeune auditoire, l'éducation a pour but de préparer à la vie complète ; si les premières conditions de cette œuvre capitale sont la connaissance des lois essentielles de l'hygiène, qui protège et fortifie la santé, et l'aptitude professionnelle qui crée les ressources et les moyens de subsistance, il en résulte, comme conséquence rigoureuse, que les sciences physiques et naturelles, sans lesquelles l'art de la santé et le travail manuel ne peuvent être qu'empirisme et routine, doivent, dans la mesure où cela est possible et vraiment utile, faire partie de toute éducation aussi élémentaire qu'on veuille la supposer.

Laissons aux lycées et collèges, aux facultés leurs cours réguliers, méthodiques, savants. Nos petits écoliers n'ont ni la préparation d'esprit nécessaire pour se livrer à ces hautes études, ni le temps considérable qu'elles réclament. Mais ils ont besoin de ne rester étrangers à aucune de ces grandes conquêtes de la science qui assurent à notre XIXe siècle une si belle place dans l'histoire de la civilisation ; ils ont besoin d'apprendre à voir, à observer, à comparer, à raisonner ; ils ont besoin de savoir admirer, dégagées des formules abstraites et des démonstrations théoriques, les lois simples et grandioses qui régissent l'univers, les merveilleuses harmonies de la nature et les prodiges non moins étonnants de l'industrie qui étend sans cesse l'empire de l'homme sur le monde ; ils ont besoin d'élever leur esprit, d'ennoblir leurs sentiments, de se dégager des préjugés ridicules, des superstitions dégradantes et de recevoir cette haute culture religieuse (c'est l'expression même de M. Herbert Spencer) que la science seule peut donner.

« Supposons, dit l'éminent philosophe, un auteur qu'on saluerait tous les jours de louanges exprimées en style

pompeux. Supposons que la sagesse, la grandeur, la beauté de ses ouvrages soient le sujet constant des louanges qu'on lui adresserait, supposons que ceux qui louent sans cesse ses œuvres n'en aient jamais vu que la couverture, ne les aient jamais lues, n'aient jamais essayé de les comprendre. De quel prix pourraient être pour nous leurs éloges? Que penserions-nous de leur sincérité? Et pourtant, s'il est permis de comparer les petites choses aux grandes, voilà comment l'humanité se conduit en général envers l'univers et sa cause. Bien pis encore! non seulement les hommes passent, sans les étudier, à côté de ces choses qu'ils proclament merveilleuses, mais ils blâment ceux qui se livrent à l'observation de la nature et les accusent de s'amuser à des bagatelles. Ce n'est donc pas la science, mais bien l'indifférence pour la science qui est irréligieuse. La dévotion à la science est un culte tacite; c'est la reconnaissance tacite de la valeur des choses qu'on étudie, et par implication, de leur cause. Ce n'est pas un hommage rendu simplement de bouche, c'est un hommage rendu par les actes; ce n'est pas un respect exprimé par des paroles; c'est un respect prouvé par le sacrifice de son temps, de sa pensée, de son travail...

» Ajoutez à ces considérations un autre aspect religieux de la science; c'est qu'elle seule peut nous donner une juste idée de ce que nous sommes et de nos relations avec les mystères de l'Être. En même temps qu'elle nous montre tout ce qu'on peut savoir, elle nous montre les limites au delà desquelles on ne peut savoir rien. Ce n'est point par les assertions dogmatiques qu'elle enseigne l'impossibilité de comprendre la cause suprême des choses; mais elle nous conduit à reconnaître clairement cette impossibilité, en nous faisant toucher, dans toutes les directions, les bornes que

nous ne pouvons franchir. Elle nous fait sentir, comme rien autre chose ne peut nous le faire sentir, la faiblesse de l'intelligence humaine en présence de ce qui passe cette intelligence. Tandis qu'à l'égard des traditions et des autorités humaines, elle a peut-être une attitude fière, cette attitude est humble devant le voile impénétrable qui lui couvre l'Absolu. Sa fierté et son humilité sont aussi justes l'une que l'autre. Le savant sincère, — et par ce nom nous n'entendons pas celui qui ne fait autre chose que calculer des distances, analyser des composés ou étiqueter des espèces, mais celui qui, à travers des vérités d'ordre supérieur, cherche des vérités plus hautes, et peut-être la vérité suprême, — le véritable savant, disons-nous, est le seul homme qui sache combien est au-dessus, non pas seulement de la connaissance humaine, mais de toute conception humaine. la puissance universelle dont la Nature, la Vie, la Pensée sont des manifestations. » (*De l'éducat. intell., mor. et phys.*, p. 81-84.)

Qu'on se place au point de vue économique comme au point de vue moral et religieux, la conclusion est la même: les vérités capitales de la science sont dues à tous, dans la mesure et sous la forme où elles peuvent concourir à l'éducation générale ; il ne doit pas y avoir là de déshérités. La société est intéressée à la diffusion de ces connaissances essentielles.

« Aujourd'hui même, disait Channing parlant avec une éloquence si simple et si vraie de l'élévation des classes ouvrières, après toutes les merveilles d'invention qui font honneur à notre siècle, nous nous doutons peu de tous les perfectionnements mécaniques qu'amènerait la propagation des sciences physiques parmi les ouvriers. » (*Œuvres sociales*, p. 127.) Michelet, démontrant par de solides raisons la

nécessité d'un enseignement populaire de l'histoire naturelle, conclut avec autorité: « La richesse et la moralité du monde doubleraient si cet enseignement pouvait devenir universel. » (*L'Insecte*, p. 383.)

Faut-il cependant se laisser entraîner, sous l'impression de ces puissantes considérations, jusqu'à sacrifier (M. Spencer semble le faire beaucoup plus qu'il ne le fait en réalité, bien qu'il consacre une discussion fort sérieuse à établir que la science est le savoir le plus utile) la culture littéraire à la culture scientifique, sous prétexte que jusqu'à ces derniers temps la seconde était sacrifiée à la première? Non, sans doute. Je crois la réaction exagérée et funeste, et je me rappelle le mot plaisant et juste de Luther : « L'esprit humain est comme un paysan ivre à cheval: quand on le relève d'un côté, il retombe de l'autre. »

Mais c'est une question que je n'ai point à traiter à fond, car elle concerne surtout l'enseignement secondaire, et je dois me borner à déclarer en passant que l'idéal, j'en suis fermement convaincu, serait d'associer le plus complètement possible les études scientifiques et les études littéraires, les sciences et les humanités, un mot admirable dans lequel j'aurais le plus vif regret d'être forcé de ne voir qu'un préjugé. Ni les sciences toutes seules, ni les lettres toutes seules ne peuvent constituer une éducation vraiment libérale, conclut M. Bain, qui réclame cependant pour les sciences le premier rang, parce que, en définitive, les choses doivent avoir le pas sur les mots.

Le domaine des sciences physiques et naturelles est immense. Nous n'avons certes pas la prétention de le faire parcourir régulièrement et en détail à l'instituteur primaire et à ses élèves Les savants de profession eux-mêmes sont

obligés de se cantonner dans un coin déterminé de ce domaine. Il ne s'agit que de choisir dans le riche trésor des découvertes ces faits simples et sensibles, à la portée de tous, et qui suffisent à faire toucher du doigt quelques-unes des lois générales du monde. Réduite à ces termes, l'étude de l'univers, de la vie dans ses diverses manifestations, est encore une œuvre de longue haleine, qui exige un travail bien conduit, l'habitude d'observer avec méthode et de se rendre nettement compte des choses, des lectures bien dirigées, des connaissances très sûres et très précises, tout en restant fort élémentaires.

Pour se préparer à ce professorat difficile, qui demande du tact, l'absence de toute prétention scientifique, l'art de dire les choses à propos, simplement et avec mesure, de vulgariser les connaissances sans les abaisser, nos instituteurs ne manquent pas de bons guides, qu'ils doivent se rendre familiers par un fréquent commerce. Je voudrais voir dans la bibliothèque de tout maître notamment la conférence de M. Maurice Girard sur *l'enseignement des sciences physiques et naturelles dans les écoles primaires*, *la Science élémentaire* de M. Fabre, *les Premières Notions de météorologie et de physique du globe* de M. Félix Hément, *la Petite Astronomie descriptive* de M. Flammarion, *la Petite Physique* de M. Devic, *la Physique et la Chimie des champs* de M. le Dr Saffray, etc. J'ai trouvé dans ces divers ouvrages, non seulement les connaissances qu'il importe de répandre, mais surtout la méthode familière, la juste mesure, les faits frappants et le ton simple qui conviennent à l'enseignement populaire. J'espère en donner la preuve par cette leçon, dont ils m'ont fourni à peu près tous les éléments.

Quels **horizons** nouveaux se découvrent à l'esprit le

moins cultivé qui reçoit quelques notions d'astronomie! Quel sentiment de l'infini ne s'éveille pas en lui à la pensée de cet océan sans rivage et sans fond que sillonnent les astres! Cette terre qui nous porte, qui paraît immobile, accomplit en réalité le plus fantastique voyage dans les espaces célestes : elle tourne autour du soleil à la distance prodigieuse de 38 millions de lieues. De pareils chiffres ne disent que peu de chose à l'imagination de l'enfant. Rendez-les sensibles par des comparaisons. Dites-lui qu'un train express partant de la terre, ne s'arrêtant ni jour ni nuit, n'arriverait au soleil qu'après 300 ans et plus, et que, pour profiter d'un billet d'aller et de retour, il ne faudrait pas moins de six siècles! ou encore qu'un boulet de canon, malgré la rapidité de sa course, n'atteindrait l'astre qu'au bout de 10 années! Ces rapprochements aident à concevoir quelque idée de cette effrayante distance et de l'immensité de l'orbite (300 millions de kilomètres) que décrit la terre en 365 jours, avec une vitesse vertigineuse et cependant insensible de 27,000 lieues à l'heure!

Et que sont ces chiffres en présence de ceux que fournit le calcul des astronomes pour les planètes les plus lointaines du système solaire? Uranus, à 700 millions de lieues du soleil, accomplit sa révolution en 84 de nos années terrestres! Neptune est à 1,100 millions de lieues! Il lui faut 165 ans pour faire son tour autour du soleil. Les saisons y durent 41 ans! Les étrennes, si on en donne dans ces régions obscures et glacées, ne reviennent que tous les 165 ans!

Quelle impression sublime ne fait pas sur nous l'admirable spectacle du ciel étoilé, une fois que nous avons entrevu quelques-unes de ces données astronomiques, lorsqu'on nous apprend surtout qu'en dehors de ce système

solaire qui nous semble si grandiose, chaque étoile est elle-même le soleil d'autres systèmes aussi vastes, à des distances tellement inimaginables que la lumière, qui parcourt 80,000 lieues par seconde, met des centaines d'années pour parvenir jusqu'à nous!

Les révélations de la géologie, bien qu'elles soient loin de pouvoir au même degré éveiller l'idée et le sentiment de l'infini, n'en sont pas cependant moins la source de saisissantes émotions; car elles nous intéressent plus personnellement. Quelle merveilleuse restauration du passé dramatique de notre planète la science a su tirer de la simple considération des diverses couches terrestres! On a fait dire aux montagnes, en comptant le plus ou moins grand nombre de leurs couches sédimentaires, leur âge relatif. Le Jura a été obligé d'avouer qu'il était plus vieux que les Pyrénées, et les Pyrénées de convenir qu'elles étaient plus vieilles que les Alpes. L'examen de ces couches a prouvé que les unes ont été déposées au sein des eaux, les autres ont fait éruption du sein de la terre à la surface, en flots de feu qui se sont depuis refroidis et solidifiés pour former, par une série de gigantesques soulèvements, la charpente des principales chaînes de montagnes. Dans les couches sédimentaires, les fossiles, compris enfin depuis Bernard Palissy, nous ont raconté toutes les phases par lesquelles a passé la vie. Témoins des nombreux bouleversements du globe (D'Orbigny comptait vingt-sept créations différentes!), ils ont été interrogés avec un art admirable par les géologues. Ces témoins sont cependant quelquefois bien mutilés : ce ne sont souvent que des débris fort incomplets, quelques os, quelques dents. Grâce au génie de l'illustre Cuvier et aux lois de l'anatomie comparée, la

science a pu reconstituer avec précision ces grandes espèces animales, jadis la terreur des eaux et des terres; notamment l'ichthyosaure, ce reptile de 10 mètres de longueur, avec ses longues mâchoires garnies de 180 dents coniques, avec des yeux plus gros que la tête d'un homme; le mégalosaure, ou grand lézard, long de 22 mètres; le mammouth, monstrueux éléphant haut de 5 à 6 mètres, dont les défenses recourbées avaient près de 4 mètres de long! Tout cela a disparu successivement, et à mesure que la scène changeait, l'animalité et la végétation étaient représentées par des espèces plus nombreuses et plus richement organisées. Voilà, si l'on peut donner au moyen de projections un curieux spectacle en même temps qu'une intéressante leçon, de bien beaux sujets de conférences populaires.

Ce qui est plus facile, surtout lorsque se réalisera le vœu, récemment exprimé par M. Foncin, recteur de l'académie de Douai, à la rentrée des facultés (*Journal général de l'instruction publique*), 10 janvier 1880), de voir les professeurs des trois ordres primaire, secondaire et supérieur se rendre fraternellement des services mutuels, c'est de se procurer quelques-unes de ces coquilles fossiles qui nous sont parvenues en si grande abondance, et d'en faire en classe le sujet d'un entretien socratique, d'une lecture, d'une dictée. Le passage suivant, emprunté à la *Géologie* de M. Fabre, fera bien comprendre le double profit que l'on peut tirer de ce genre d'exercices, à la fois comme *savoir* et comme *discipline intellectuelle.* N'oublions jamais, en pédagogie, ces deux points de vue.

« A l'état vivant, un grand nombre de coquilles sont ornées les unes de plis lamelleux, de crêtes dentelées, de fines et régulières stries; les autres de piquants, de menus

aiguillons. Tous ces détails d'élégante ornementation sont d'une grande délicatesse; le moindre choc les brise, le frottement sur le sable de la plage les efface. La coquille elle-même est mise en morceaux si l'élan de la vague la heurte sur le roc. Or presque toujours les coquilles fossiles, même dans les roches les plus dures, nous montrent, admirablement conservés, les moindres traits de leur structure, si compliquée, si fragile qu'elle soit : piquants, lamelles, aiguillons, crénelures, stries, tout s'y retrouve, sans altération aucune. Une conséquence de haut intérêt (essayez de la faire trouver par les élèves eux-mêmes en les guidant) se dégage immédiatement de cette seule observation. Ces coquillages ne sont pas venus d'ailleurs, ils n'ont pas été roulés, entraînés par des courants, qui non seulement auraient détruit toute ornementation superficielle, mais encore auraient fait de ces coquilles des débris informes. Les mollusques dont elles sont les restes ont donc vécu à la place même où ces coquilles se trouvent aujourd'hui; ils y ont vécu paisiblement, et leurs dépouilles, à la mort de l'animal, ont été enveloppées par une vase fine qui s'est durcie plus tard en roc et les a conservées intactes dans la masse compacte. Ils y ont vécu en outre, pendant très longtemps, d'innombrables générations succédant à d'autres générations : car l'épaisseur de la roche où les coquilles sont superposées d'après leur ordre d'antiquité se mesure par centaines et par milliers de mètres. Ce qu'il a fallu de siècles de tranquillité pour produire de pareils entassements est impossible à dire. » (P. 176).

Ce serait assez pour une première fois. Je laisserai aux élèves le temps de bien se rendre maîtres de ces déductions; puis, reprenant mes coquilles, j'en tirerai de nouveaux *témoignages* sur les siècles passés.

« Parmi les mollusques, les uns, peu nombreux en espèces, habitent les eaux douces; les autres, en plus grande abondance, ont pour demeure les mers. Nos fossés, nos lacs, nos étangs regorgent en particulier de limnées, de planorbes et de paludines, qui n'ont pas de représentants dans les mers; les mers à leur tour ont d'innombrables espèces totalement étrangères aux eaux douces; tels sont, par exemple, les murex, hérissés de piquants, et les huîtres, les moules. Dans les vases des fossés s'amassent des coquilles de planorbes et de limnées; dans les dépôts sous-marins s'entassent les huîtres et les murex. Or, dans beaucoup de localités, la roche, sans rien présenter de spécial dans sa nature chimique, est pétrie de coquilles de planorbes, de limnées et autres espèces des eaux douces. A ce signe seul on reconnaît que la roche a été déposée au fond d'une nappe d'eau douce, notamment au fond d'un lac devenu aujourd'hui terre ferme. En d'autres points, incomparablement plus répandus, la roche ne renferme que des coquilles marines. Sa formation est donc due aux dépôts de la mer. Si quelque part un mélange se présente de coquilles marines et de coquilles d'eau douce, c'est la marque de l'embouchure d'un cours d'eau, apportant à la mer, pendant ses crues, les dépouilles de ses propres mollusques. » (P. 177.)

Enfin, je crois que la considération suivante pourrait utilement être réservée pour un dernier exercice. La raison de cette citation prolongée, c'est mon désir de montrer par la pratique aux instituteurs comment ils doivent eux-mêmes conserver des extraits de leurs lectures pour renouveler chaque année leur enseignement, et en élever le niveau.

« Ce ne sont pas seulement les plaines, les terrains bas qui, dans leurs assises, nous montrent des coquilles marines fossiles; on les trouve aussi, et souvent très abondantes,

jusque dans la roche des plus hautes cimes. Le niveau des océans ne pouvant changer, parce que la masse des eaux est invariable, ce ne peut être la mer qui aurait laissé à ces grandes hauteurs les traces de son séjour ; puis se serait abaissée au niveau actuel, car il y aurait alors à se demander ce qu'est devenue l'immense quantité d'eau disparue par un semblable retrait. Si la mer n'a pas pu s'élever à la cime des montagnes pour y laisser ses coquilles fossiles, c'est donc la terre elle-même qui, d'abord inférieure au niveau des eaux, a reçu les sédiments des mers auxquelles elle servait de lit, puis s'est soulevée, emportant avec elle les preuves évidentes des dislocations et changements du relief, qui des profondeurs océaniques ont fait terre ferme et chaînes de montagnes. » (P. 178.)

Quel vaste champ d'intéressantes études, quelle source de plaisirs élevés nous ouvrent encore la zoologie et la botanique, la physique et la chimie, toujours, bien entendu, en les réduisant à ces notions élémentaires qu'il est désirable de faire peu à peu entrer par l'école dans le sens commun des nouvelles générations. Je me bornerai à jeter un coup d'œil rapide et sommaire sur les nombreuses et belles questions d'un pareil programme.

L'organisation et la physiologie de l'homme et des animaux, la digestion, la circulation, la respiration, le squelette, les muscles, le système nerveux, les sens doivent avoir pour tout homme un intérêt particulier. « C'est trop souvent, dit Channing parlant aux ouvriers de Boston en 1840, par notre imprudence que la maladie et les infirmités nous atteignent ; la science y porterait remède. Quand le peuple connaîtra comment est fait le corps humain, quand il comprendra que la maladie n'est pas un accident, mais

qu'elle a des causes fixes qu'on peut souvent détourner, alors on verra disparaître une grande somme de souffrances, de besoins, et par conséquent d'abaissement intellectuel. » (*De l'élévation des classes ouvrières*, p. 170.) Et quelle utilité n'y aurait-il pas à mieux distinguer parmi les animaux nos alliés et nos ennemis, à ne pas tuer stupidement les petits oiseaux qui dévorent les insectes, la chouette qui mange plus de souris que le chat, et ne dérobe rien dans notre cuisine, le crapaud qui nettoie nos jardins, la libellule, la cicindèle, le carabe, ces véritables gardes champêtres ! que dire des applications récentes de la zoologie au bien-être de l'homme, de cette industrie nouvelle qui a nom Pisciculture? « On peut faire de l'Océan une fabrique immense de vivres, un laboratoire de subsistances plus productif que la terre elle-même; fertiliser tout: mers, fleuves, rivières, étangs. On ne cultivait que la terre: voici venir l'art de cultiver les eaux... Entendez-vous, nations! » (Cité par Michelet, *la Mer*, p. 331.)

Quelle charmante et salutaire étude que la botanique, qui appelle l'enfant au grand air des champs, et qui, suivant la gracieuse expression d'une femme distinguée, « utilise cette classe ouverte et libre, où la page est une prairie, où la leçon est une fleur, où le devoir est un fruit mûr ! » (Mme Hipp. Meunier, *Entretiens familiers sur la Botanique.*)

Les merveilleuses harmonies que l'on peut alors remarquer entre les animaux et les plantes sont de nature à frapper vivement l'esprit, à exciter un profond sentiment d'admiration. Pour n'en citer qu'un exemple, le plus saillant il est vrai, l'animal vicie perpétuellement l'air par l'acide carbonique qu'il exhale, et la plante travaille sans relâche à rétablir la pureté de l'air en décomposant l'acide carbonique pour mettre en liberté l'oxygène et s'assimiler le

carbone. Voilà un grand et redoutable problème résolu de la façon la plus simple et la plus élégante.

La physique et la chimie, enfin, par leurs découvertes et leurs applications, méritent au plus haut degré d'attirer l'attention de tous sur les phénomènes qu'elles étudient, l'une la pesanteur, la chaleur, le son, l'électricité, le magnétisme, la lumière; l'autre la composition intime des corps.

« La partie des sciences physiques qui s'occupe de formuler les lois de la chaleur, nous a enseigné la manière d'économiser le combustible dans de nombreuses industries; comment on augmente le produit des hauts fourneaux en substituant l'air chaud à l'air froid; comment on ventile les mines; comment on prévient les explosions par l'usage de la lampe de sûreté; et comment enfin, au moyen du thermomètre, on règle l'application d'une foule de procédés. Une autre section de la science, qui a pour objet l'étude des phénomènes de la lumière, donne des yeux au vieillard et au myope; aide par le microscope à découvrir les maladies ou les sophistications, en même temps qu'elle prévient les naufrages par l'usage des phares perfectionnés. Les découvertes en électricité et en magnétisme ont sauvé un nombre incalculable d'existences et de richesses par la boussole; elles sont venues au secours de plusieurs arts par l'électrotypie; et maintenant elles ont fourni dans le télégraphe un agent qui, dans l'avenir, réglera les transactions commerciales et développera les relations politiques. » (M. H. Spencer, *De l'éducation*, p. 32.)

N'est-il pas merveilleux de voir la chimie, indépendamment de ses nombreuses applications à toutes les industries, ramener à quatre corps simples constitutifs, le carbone,

l'hydrogène, l'oxygène et l'azote, toute substance d'origine animale ou d'origine végétale, et expliquer par des proportions très variées l'inépuisable richesse de la nature vivante, y compris l'homme? « De l'eau et du carbone, dit très bien le Dr Saffray, font voler sur les rails la locomotive; de l'eau et du carbone font bondir l'artère et gonfler la poitrine de l'homme; mais il faut une autre substance pour rebâtir, molécule à molécule, atome par atome, chaque membre, chaque organe, chaque tissu, chaque cellule, à mesure de leur désintégration : cette substance, c'est l'azote. Avec de l'eau, du carbone et de l'azote, on alimente la machine humaine et l'on assure sa durée. » (*La Chimie des champs*, p. 178.)

Mais je me hâte de mettre un terme à ce coup d'œil d'ensemble jeté sur les sciences physiques et naturelles. Il est si facile et si peu compromettant d'esquisser dans son cabinet de magnifiques programmes. Allons de suite à l'école, et pour prévenir des objections qui n'ont pas de fondement, que j'exige des instituteurs un savoir encyclopédique, que le budget de la commune ou de l'État ne suffira pas pour tous ces cabinets de physique et de chimie et ces collections, que les pauvres élèves sont déjà surchargés de leçons, etc., etc., voyons à l'œuvre un instituteur qui entrerait dans nos idées. Avec quel soin il ne négligera aucune occasion d'attirer l'attention de ses élèves sur les faits au milieu desquels ils vivent, sans jamais les remarquer, soit à l'école, soit dans leur famille et qui, malgré leur vulgarité, n'en sont pas moins, tous sans exception, l'application et l'interprétation de quelque loi naturelle ! Et comme il lui faudra ensuite peu d'imagination, lorsque l'observation directe fera défaut, pour combiner, sans frais

et sans grand appareil, de petites expériences, très concluantes, malgré leur extrême simplicité !

Occupons-nous d'abord de l'*observation*. Je m'attacherai surtout à signaler des faits extrêmement communs, parce que je les crois précisément les meilleurs pour le but que nous nous proposons :

La différence de coloration que présentent les feuilles extérieures et le cœur de la salade, ce n'est rien moins qu'une leçon de chimie, d'horticulture et d'hygiène sur l'action vitale de la lumière.

Pourquoi la cuisinière prend-elle une cuiller en bois et non en métal, pour tourner le ragoût qui demande une longue cuisson? (Conductibilité des corps par la chaleur.)

Et le lait dans la casserole placée sur le feu ne nous donne-t-il pas trop souvent, au détriment du déjeuner du matin, une démonstration de la dilatation produite par l'élévation de la température ?

On ne s'étonnera donc plus de voir le charron, pour mieux ajuster le cercle de fer qui entoure la roue, chauffer presque au rouge le cercle qu'il n'a pas fait à dessein assez grand, mais que la dilatation agrandit, puis qui, rétréci par le refroidissement, arrive à serrer fortement le bois.

Qu'est-ce que cette buée légère qui se dépose l'été sur la carafe d'eau fraîche, sinon le phénomène de la rosée pris sur le fait et ramené à une condensation de vapeur produite par l'abaissement de la température

La soupe vient d'être trempée, la soupière est sur la table avec son couvercle. Faites attention aux petites gouttelettes qui tapissent tout le fond du couvercle, et il vous sera facile de comprendre ce que c'est que la distillation.

Vous frappez un verre de cristal : il rend un son, qui s'arrête aussitôt que vous posez la main sur le verre. Pascal, à l'âge de huit ans, y trouva la théorie des vibrations comme cause de la production du son. Approchez délicatement du verre une lame de couteau, ou une boule de sureau suspendue à un fil. Les frémissements de la lame et les secousses de la boule vous rendront très sensibles à l'œil et à l'oreille ces vibrations.

Regardez attentivement une cuiller dans un verre rempli d'eau, et vous y verrez très nettement la réfraction des rayons lumineux. Levez le verre au-dessus de vos yeux, vous serez témoins de la réflexion totale sur la surface de l'eau devenue un miroir.

La cafetière qui chante sur le feu et lance de petits nuages de vapeur qui font incessamment tressaillir le couvercle, c'est déjà, pour les yeux d'un Papin ou d'un Stephenson, la machine à vapeur en germe avec son incomparable puissance.

Avez-vous regardé avec curiosité le soufflet et le jeu des soupapes qui laissent entrer l'air sur les côtés, mais ne le laissent sortir que par le tuyau placé à l'extrémité? c'est, en somme, le principe du mécanisme des pompes.

Est-il bien difficile, en venant à l'école, de jeter un coup d'œil interrogateur sur l'étalage du boucher ou du tripier, et de se donner à soi-même gratuitement une excellente leçon d'anatomie? Ici est suspendu à un croc un animal entr'ouvert qui vous offre le spectacle de l'intérieur de la poitrine et de l'abdomen avec la séparation du diaphragme; là sont exposés les organes intérieurs, le cœur, les poumons avec la trachée artère, le foie, la cervelle. Est-ce que tout cela n'est pas plus vrai que les images des livres, et serons-nous assez ennemis de nous-mêmes pour fermer

les yeux devant ces vérités lumineuses d'une conquête si aisée ?

Vous mangez de la viande bouillie : eh ! mon ami, tout en mangeant, regardez donc, je vous prie, ces faisceaux de fibres musculaires qui constituent la chair et qui sont, par leur extension ou leur contraction, les organes du mouvement.

Si vous voyez apprêter un poulet pour votre repas, ne le laissez pas vider sans examiner les divers organes qu'on en retire ; priez que l'on nettoie devant vous le gésier afin de constater vous-même la présence de ces cailloux et de ces morceaux de verre qui, chez ces animaux, remplissent dans l'estomac l'office des dents pour broyer le grain. Et quand le moment sera venu de vous régaler de cette chair savoureuse, dorée à point par une savante cuisson, pensez aussi à regarder les os des membres, leurs articulations, les vertèbres du cou, etc.

Est-ce que vous n'avez pas constaté par votre propre pouls la marche du sang sous la pression du tissu élastique des artères, et, en posant la tête sur la poitrine d'un camarade, le mouvement régulier du cœur dont on entend très distinctement le bruit ?

L'élevage de quelques vers à soie vous rendra témoin des curieuses métamorphoses des insectes.

Sans multiplier davantage ces exemples dont la liste pourrait être longue, je puis conclure sur ce premier point : sans aucun doute, l'enfant qui aurait été ainsi exercé par un maître dévoué, curieux et instruit à regarder autour de lui et à se rendre compte des faits, sortirait de l'école, non seulement avec un bagage très respectable de données exactes, puisées dans la nature elle-même, et non *apprises* dans les livres, mais surtout avec le goût et

'habitude de l'observation : ce qui le mettrait parfaitement ı même de continuer par ses propres recherches son insruction personnelle et, qui sait? le conduirait parfois à juelque découverte originale.

Arrivons maintenant à la partie en apparence plus lifficile de l'*expérimentation.*

Vous voulez constater la résistance de l'air. Laissez tomber ıne feuille de papier : elle ne touche le sol qu'après une érie de descentes obliques à droite et à gauche, ou en pirale. Froissez-la maintenant et faites-en une boule : lle tombe tout droit à terre. Son poids a-t-il changé ? Non, nais sa surface beaucoup diminuée offre bien moins prise ı la résistance de l'air. Laissez tomber séparément, mais en nême temps, une pièce de monnaie et une rondelle de apier de même superficie : la pièce est arrivée bien avant; nettez la rondelle sur la pièce, elles arrivent cette fois nsemble, la pièce s'étant chargée de frayer le chemin à sa ompagne.

Voici, pour varier l'expérience, des appareils plus ompliqués, mais ne craignez rien ; ils ne sont pas dispenlieux : un seau et une carafe feront l'affaire. Essayez l'enfoncer, la tête en bas, dans le seau rempli d'eau la arafe vide, c'est-à-dire simplement pleine d'air. Vous errez l'air emprisonné empêcher l'eau d'y pénétrer. — Maintenant remplissez d'eau la carafe et soulevez-la, toujours a tête en bas, sans que le goulot dépasse le niveau de 'eau dans le seau. L'eau ne s'écoulera pas de la carafe, arce qu'elle y est maintenue par la pression de l'air xtérieur.

Ou bien encore, pour prouver plus évidemment le même ait, remplissez un verre d'eau, appliquez exactement dessus

une feuille de papier, puis; avec quelque précaution, en maintenant la feuille avec la paume de la main, retournez le verre; à votre grande surprise, l'eau restera en quelque sorte suspendue, la pression de l'atmosphère l'empêchant de s'écouler.

Ne vous êtes-vous jamais amusé à boire dans un verre avec un chalumeau? qu'est-ce à dire? La succion retire l'air dans le haut du tube; alors la pression de l'air s'exerce sur la surface du liquide et le fait monter dans le chalumeau.

Qui est-ce qui n'a pas pendu à ses lèvres, au bout de sa langue, ou même à un doigt, un porte-plume creux ou une petite fiole en aspirant l'air ? C'est encore la même loi qu'on fait servir à son amusement.

Avez-vous vu mettre en perce un tonneau? Le robinet est en place. Néanmoins le vin ne coulera que lorsqu'une petite ouverture pratiquée sur le haut du tonneau laissera agir la pression de l'air sur le liquide.

Avec un verre de lampe et un morceau de verre suffisant pour le fermer à sa partie inférieure, la pression exercée de bas en haut par les liquides sera rendue évidente et même mesurée. Plongeons notre appareil improvisé dans l'eau, le morceau de verre maintenu par la poussée du liquide, ne tombera qu'au moment où, en versant de l'eau dans le verre de lampe, j'atteindrai le niveau extérieur. La pression de haut en bas que je viens d'exercer ainsi, me donne donc la juste mesure de celle qu'il fallait démontrer.

Une simple bougie allumée va nous livrer, grâce à l'esprit ingénieux de Franklin, une idée assez nette de la formation du vent. Soit à la fenêtre d'une pièce, soit à la porte entre deux pièces, présentez successivement la bougie en haut, au milieu, en bas. La flamme, par son

nclinaison en dedans ou en dehors, ou par son immobilité, vous indiquera d'une manière sensible que le courant d'air chaud se dirige à l'extérieur dans la partie la plus élevée qu'en bas le courant d'air froid pénètre à l'intérieur, et qu'entre ces deux extrêmes, il y a équilibre.

La constatation de la production d'oxygène par les plantes peut s'opérer sans grande difficulté. Dans un bocal plein d'eau introduisez un rameau garni de feuilles vertes et exposez le tout aux rayons du soleil. Des bulles de gaz vont bientôt se dégager dans le fond du bocal qui a été fermé et renversé. Recueillez ce gaz, et plongez-y une allumette éteinte qui présente encore quelque point en ignition. La flamme vive qui se produira aussitôt vous attestera la présence de l'oxygène.

Avec une cloche à fromage nous pouvons nous convaincre que l'air est indispensable à la vie des animaux, et à la combustion. Un bout de bougie allumé s'éteindra rapidement sous la cloche, dès que l'oxygène contenu dans l'air sera consumé. Un oiseau placé dans les mêmes conditions manifestera bientôt une vive souffrance et finira par tomber. N'attendez pas longtemps et rendez-lui l'air vivifiant. Le mort ressuscitera et reprendra sa volée.

Prenez un verre et de l'eau de chaux filtrée, faites-y passer avec un chalumeau ou un tube de verre votre respiration. Peu à peu l'eau se troublera sous l'influence de l'acide carbonique que nous exhalons, et du carbonate de chaux se déposera au fond.

Si vous tenez à être témoin du renversement des images par suite du croisement des rayons, percez une carte avec une épingle. Placez à la hauteur du trou d'un côté une bougie allumée, de l'autre une feuille de papier, vous verrez sur cet écran la flamme renversée.

Avec une cuvette, encore un de ces instruments coûteux! et un sou, nous allons rendre sensible le phénomène de la réfraction. Le sou est au fond de la cuvette, près du bord le plus voisin de vous. Éloignez-vous un peu et restez à l'endroit où vous venez de cesser de le voir. Si on verse de de l'eau dans la cuvette, la pièce de monnaie va vous apparaître de nouveau, le rayon brisé ayant pu parvenir à votre œil.

Il est inutile de vous inviter à distraire ou à vexer vos camarades, en lançant soit au plafond, soit dans leurs yeux les rayons solaires à l'aide d'un petit miroir : vous êtes trop forts en catoptrique et savez fort bien calculer l'angle d'incidence et l'angle de réflexion.

Passez-moi un bâton de cire à cacheter, un morceau de laine pour le frotter et quelques petits corps légers, une petite balle de sureau suspendue, et je vous donnerai une idée des phénomènes essentiels de l'électricité. Plus simplement avec une bande double de papier assez solide pour être vivement frotté sur une étoffe de laine après avoir été chauffé, je vous ferai tirer des étincelles électriques très visibles dans l'obscurité et dont le crépitement est très distinct.

Il y a un phénomène très important pour expliquer le fait capital, en physiologie, de l'absorption, qui fait voir ce qui se passe dans les poumons, dans l'estomac, et rend compte du passage des liquides nutritifs dans le sang, autant dire de la vie elle-même : c'est l'endosmose, ou le transport des liquides à travers une membrane, le plus fluide allant rejoindre le plus visqueux. Ce phénomène, qui est, pour ainsi dire, la clef de toute notre existence, est intéressant à constater. Je vous propose, avec M. Fabre, de prendre la vessie natatoire d'un poisson, de la percer

d'une ouverture pour y fixer un tube en verre de petit calibre, puis de remplir la vessie d'eau gommée, et enfin de plonger cet appareil économique dans un verre d'eau pure. Comme vous saurez bien, quand vous l'aurez vu de vos yeux, que l'eau pure va se mélanger, à travers la membrane avec l'eau gommée ! la preuve, c'est que le liquide s'élève dans le tube, etc., etc.

Si quelque chose peut nous stimuler à entrer dans cette voie féconde de rénovation de l'enseignement primaire, c'est la connaissance de ce qui se fait déjà à l'étranger, notamment dans les écoles primaires de Wurtemberg, où depuis 1864 l'enseignement de la physique est obligatoire. C'est au dévouement éclairé de M. Bopp, professeur à Stuttgard, que le mérite de ce progrès doit être reporté. M. Buisson lui a consacré, dans son rapport sur l'Exposition universelle de Vienne, deux pages excellentes, sur lesquelles j'appelle spécialement les méditations des instituteurs, des directeurs d'écoles normales et des inspecteurs primaires. Ce serait un bien fécond sujet d'entretien pour les conférences pédagogiques :

« Depuis quelques années, les instituteurs doivent suivre, chaque été, à Stuttgard, à tour de rôle, pendant les vacances, un cours spécial de quelques semaines dans le laboratoire de M. Bopp, où ils apprennent non seulement à faire les expériences de physique et de chimie et à enseigner d'une façon populaire les deux sciences, mais aussi, ce qui est capital, à fabriquer eux-mêmes et à réparer tout le petit matériel dont ils auront besoin dans l'école.

» La marche qu'on suit dans cet enseignement ne peut convenir qu'à un enseignement élémentaire. L'instituteur commence par apprendre aux enfants les diverses manières

de s'orienter ; c'est à la fois le début de la géographie et celui de la physique. Après qu'ils ont parcouru tous les procédés naturels, connus des anciens, il leur parle de la boussole, et la leur montre ; il n'a pas de peine à les y intéresser et à leur en faire saisir l'importance. Il arrive ainsi sans peine à éveiller en eux le désir de connaître la cause de phénomènes si curieux. Et c'est par cet exposé attachant, saisissant, que le maître commence son cours sommaire de physique. Du magnétisme il passe à l'électricité des machines d'abord, des piles ensuite.

» Mais c'est ici qu'il a fallu s'ingénier à éviter les dépenses. Il n'est pas question de donner à l'école primaire une machine électrique, d'abord à cause du prix, et puis parce qu'il faut éviter tous les appareils avec lesquels on est tenté de s'amuser. M. Bopp se contente donc d'un bâton de verre, d'un bâton de cire d'Espagne et d'un électrophore en caoutchouc vulcanisé, qui, après quelques coups de la peau de chat, suffira amplement pour charger la bouteille de Leyde : ajoutez-y un petit électroscope très sensible, et cependant construit de façon à pouvoir être impunément maltraité. Même simplification avec des détails plus ingénieux encore pour l'électricité des courants. Un seul élément galvanique suffit ; deux plaques de cuivre ou de zinc plongent dans le liquide et sont réunies à leur sommet par un petit morceau de bois d'un centimètre d'épaisseur dans lequel sont percés deux trous où s'insèrent les deux bouts d'un circuit mobile. Au milieu de ce morceau de bois s'élève une pointe en acier sur laquelle on peut placer immédiatement l'aiguille aimantée, ce qui permet de montrer l'application des lois d'Œrsted. Cette pile économique est assez forte pour faire brûler un fil de fer. Expériences et leçons n'ont qu'un but : c'est de rendre possible une expli-

ation très sommaire des phénomènes de la foudre, du aratonnerre, et surtout celle du télégraphe électrique. Un ableau mural très clair explique avec tout le détail nécesaire l'appareil de correspondance télégraphique et, d'ailleurs, si le gouvernement ne fournit pas à chaque école un etit modèle de télégraphe, les instituteurs, en sortant du ours normal de Stuttgard, savent s'en fabriquer un qui est onstruit très simplement et qui peut fonctionner dans la lasse.

» On procède de la même façon pour l'étude de la umière, de la chaleur, pour l'explication des instruments que tout le monde doit connaître : baromètre, thermomètre, ompes, presse hydraulique, machine à vapeur.

» M. Bopp n'a pas perdu de vue un seul instant le aractère que doit garder cet enseignement tout élémenaire et tout pratique, sous peine d'être déplacé et plus uisible qu'utile. C'est pour cela, par exemple, qu'il rejette la fin des cours les chapitres qui en sont le début dans es cours d'enseignement secondaire; encore les traite-t-il l'une façon toute concrète. Ainsi, pour expliquer le levier, n a une barre de bois de la longueur d'un mètre, divisée n décimètres et centimètres, placée devant les élèves et uspendue par le milieu, de façon à y pouvoir faire glisser différents poids mobiles, depuis le gramme jusqu'au kilogramme. De la sorte l'explication sommaire des lois du levier devient l'objet d'une démonstration sensible au lieu de nécessiter des théories abstraites. On n'a pas besoin de balance, puisqu'on en obtient une en donnant au levier les bras égaux; mais on a un pendule qui bat la seconde, un système de poulies, de moufles, enfin une série de ableaux représentant la machine pneumatique, les pompes, la locomotive, l'usine à gaz, etc. Ces huit tableaux très soignés

et ce petit cabinet de physique d'une trentaine de pièces, avec deux petits manuels excellents pour guider le maître dans l'enseignement, sont fournis aux écoles primaires wurtembergeoises pour le prix de 60 à 75 francs.

» La collection analogue pour la chimie, qui coûte moitié moins, n'est pas encore obligatoire; elle s'introduira cependant peu à peu avec la collection de physique. » (P. 217 et 218.)

En Amérique, dans l'État de l'Ohio, la ville de Cleveland a organisé avec un plein succès, grâce à l'intelligente initiative d'un professeur distingué, M. Hotze, un enseignement élémentaire des sciences physiques et naturelles jusque dans les classes élémentaires. M. Buisson, qui a assisté à quelques entretiens sur la physique, raconte ainsi ce qu'il a vu et entendu. C'est une excellente leçon de choses, qui dénote un merveilleux sens pédagogique :

« M. Hotze annonce aux enfants (10 à 12 ans) qu'il va leur parler d'une sorte de pierre merveilleuse qu'on trouve dans certains pays et qui rend des services extraordinaires, qui permet, par exemple, de retrouver son chemin en quelque lieu qu'on soit, etc. Cette pierre, la voilà. Il leur montre un aimant naturel et leur permet de le toucher. Il est convenu qu'ils vont bien l'examiner et qu'à mesure qu'ils remarqueront quelque chose d'intéressant, un d'entre eux ira l'écrire au tableau noir. Il place alors sur une table devant eux l'aimant et l'approche successivement de divers objets en fer et en acier, de limaille, d'aiguilles, etc. Et quand ils ont bien regardé, il leur demande si l'on ne pourrait pas déjà aller écrire quelque chose au tableau. Sans trop de peine, on pourrait presque dire de lui-même, un élève y va et écrit cette proposition que toute la classe, interrogée, trouve exacte :

» *1° L'aimant attire le fer.*

» Le professeur invite ensuite les élèves à regarder vers quel endroit se fixe la limaille de fer, et il les amène en quelques minutes à aller écrire au tableau :

» *2° L'aimant attire surtout par ses extrémités.*

» Puis il leur montre l'aimant et divers barreaux aimantés suspendus librement, et leur demande si tous ces barreaux, après quelques oscillations, s'arrêtent toujours dans la même direction. On reconnaît que oui, Quelle est cette direction ? En regardant le soleil, on reconnaît que c'est le nord. Donc on peut encore écrire cette troisième phrase, exprimant un nouveau fait constaté :

3° L'aimant suspendu en liberté se dirige toujours vers le nord,

» Suivent quelques explications sur la boussole et son histoire. Même procédé pour faire découvrir, comme quatrième loi, l'attraction et la répulsion des aimants. Toute cette première leçon s'est faite sans employer aucun autre mot technique que celui d'aimant.

» Les enfants paraissaient ravis, pas un n'avait perdu du regard une seule expérience; plusieurs avaient fait de petites questions spontanées dans le cours de la leçon. » (*Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie 1876*, p, 338.)

Voilà dans quel esprit et avec quelle méthode nos élèves des écoles normales devraient être instruits et exercés à enseigner, pour que leurs études scientifiques fussent appropriées à l'enseignement qu'ils auront mission de donner à l'école primaire. Quelle vie nouvelle une pareille réforme,

en somme assez facile à réaliser, donnerait aux études! quelle impulsion elle imprimerait à l'intelligence de la nation tout entière! quel intérêt prendraient à des leçons vivantes et pleines d'attrait nos jeunes élèves, dont l'imagination aime tant le merveilleux! Qu'est-ce que les contes de fées à côté de l'inépuisable fécondité de la nature? La fameuse citrouille d'où Cendrillon voit sortir un carrosse, des chevaux et des laquais, ne ferait-elle pas triste figure auprès du plus petit grain de chènevis, si l'on savait montrer tout ce qui en sort, le fil et les cordages, la toile et les voiles de vaisseau, le papier, le livre et le journal, c'est-à-dire les deux principaux éléments de la civilisation?

Félix Cadet,
Délégué dans les fonctions d'inspecteur général de l'instruction primaire.

LA PÉDAGOGIE DANS LES ÉCOLES DE FILLES

›ROPOS DU CONCOURS D'ADMISSION AUX FONCTIONS DE DIRECTRICE D'ÉCOLE NORMALE

(Suite) (1).

II

L'éducation intellectuelle *(Suite)*.

§ 4. — *L'association des idées.*

La mémoire confine, en effet, à une autre faculté qui en ; l'auxiliaire et le complément, et qu'on nomme l'asso-ıtion des idées. Un enfant de cinq mois est de mauvaise ımeur toutes les fois qu'on ne le sort pas sur-le-champ, rès lui avoir mis son manteau et son chapeau. Un enfant un an ne peut voir manier une coiffure quelconque sans .primer le désir qu'on le mène promener. Une petite le de trois ans et demi a remarqué que pour la ıit on ferme les volets d'une fenêtre ; l'idée de nuit et idée de volets fermés se sont associées dans son esprit : ntrant un matin dans une chambre à deux fenêtres, ont l'une n'est pas encore ouverte, elle dit qu'il fait ncore nuit de ce côté-là. L'idée de vacances appelle l'idée le jeux, de promenades, de voyages. Le nom de Dom-émy rappelle celui de Jeanne d'Arc. Nous ne pouvons as penser à la ville de Metz sans penser aux malheurs le 1870.

C'est donc un fait d'expérience qu'une idée en amène ne autre :

---

(1) Voir les numéros de décembre 1879, janvier et février 1880.

Telle est de notre esprit la marche involontaire:
Nulle pensée en nous ne languit solitaire.
L'une rappelle l'autre, et grâce aux nœuds secrets
Par qui sont alliés les différents objets,
En images sans fin une image est féconde (1).

Ces « nœuds secrets » sont les rapports qui unissent nos idées entre elles, non seulement nos idées, mais nos sensations, nos sentiments, nos volontés, tous les actes de notre vie psychologique et dont aucun n'est jamais isolé. De là vient que ces rapports varient avec les esprits eux-mêmes, et qu'une idée pouvant tenir à plusieurs séries d'idées diverses, amène l'une plutôt que l'autre, suivant les personnes, les temps, les circonstances, suivant l'état de la civilisation générale, suivant l'éducation particulière de chacun. C'est ainsi, par exemple, que la condition des femmes a varié selon l'idée qu'on s'est faite de leur nature et de leur mission. « Dans les temps de barbarie, les femmes sont esclaves ou servantes. Aux premières lueurs de civilisation, elles deviennent nos ménagères, puis nos compagnes. Plus tard, elles sortent de leur maison, et s'associent au monde par les talents d'agrément, et à leur mari par le développement de l'intelligence. Enfin, lorsque la société, parvenue à une civilisation plus parfaite sans perdre ses formes aimables, reconnaît les droits de l'homme, la femme prend place dans l'État : elle est à la fois ménagère, compagne et citoyenne ; elle est complète. Ainsi la place que les femmes occupent dans la société nous donne l'histoire de la civilisation du monde : des temps sauvages, des temps d'Homère, des républiques grecque et romaine, du moyen âge, du siècle de Louis XIV, et du nôtre, époque de régénération : les femmes doivent s'y élever à la première

(1) Delille, *L'Imagination*, ch. Ier.

des magistratures par le simple accomplissement de leurs devoirs, comme épouses et mères de famille (1). »

De tout temps, l'idée de beauté s'est associée, dans l'esprit des femmes, à celle de parure, à celle de vanité, même à celle de bonheur : tous ces rapports sont-ils également fondés? « Appliquez-vous, dit Fénelon (2), à faire entendre aux filles combien l'honneur qui vient d'une bonne conduite et d'une vraie capacité est plus estimable que celui qu'on tire de ses cheveux ou de ses habits. La beauté ne peut être que nuisible, à moins qu'elle ne serve à faire marier avantageusement une fille ; mais comment y servira-t-elle si elle n'est soutenue par le mérite et par la vertu? Elle ne peut espérer d'épouser qu'un jeune fou, avec qui elle sera malheureuse, à moins que sa sagesse et sa modestie ne la fassent rechercher par des hommes d'un esprit réglé, et sensibles aux qualités solides. Les personnes qui mettent toute leur gloire dans leur beauté deviennent bientôt ridicules : elles arrivent, sans s'en apercevoir, à un certain âge où leur beauté se flétrit ; et elles sont encore charmées d'elles-mêmes, quand le monde, bien loin de l'être, en est dégoûté... De la beauté passons à l'ajustement. Ses véritables grâces ne dépendent point d'une parure vaine et affectée... Il faut satisfaire à la mode comme à une servitude fâcheuse, et ne lui donner que ce qu'on ne peut lui refuser... La mode se détruit elle-même : changer pour changer sans cesse, n'est-ce pas chercher plutôt l'inconstance et le dérèglement que la véritable politesse et le bon goût?..» Le tatouage des femmes sauvages ; « les cheveux noués négligemment par derrière,

(1) Aimé Martin, *De l'éducation des mères de famille*, liv. I, ch. IX, p. 60.

(2) *De l'éducation des filles*, ch. X , p. 62.

et le déréglement se présentent à lui sous une figu agréable, tout est perdu, vous travaillez en vain... Lais donc jouer un enfant, et mêlez l'instruction avec le je que la sagesse ne se montre à lui que par intervalles, avec un visage riant... « Faites-vous aimer et estim vous-même : » on s'accoutume à aimer les mœurs et l sentiments des gens qu'on aime... (1) » Inversement, « enfant qui n'agit encore que par imagination, et confond dans sa tête les choses qui se présentent à liées ensemble, hait l'étude et la vertu, parce qu'il prévenu d'aversion pour la personne qui lui en parle. »

L'école, on l'a dit souvent, est la préparation à la vi non pas que les enfants puissent avoir acquis, lorsqu'ils sortent, une expérience complète ; mais si dès lors ils font de la vie une idée juste, ils ont profité et l'école atteint son but.

Dans le rapport (2) qu'il a rédigé à l'occasion de l'Exp sition universelle, M. Gréard a consigné les résultats d'u enquête bien ingénieuse et bien délicate. Les candid des deux sexes au certificat d'études primaires (2,415 garço et 1,949 filles) avaient à indiquer, comme épreuve rédaction, les uns, l'emploi qu'ils comptaient faire à le majorité des livrets de la Caisse d'épargne attribués a élèves les plus méritants de chaque école ; les autres, profession qu'ils se proposaient d'embrasser : moy d'apprécier « par leur propre témoignage, exprimé l'improviste, la direction de leurs idées et de leurs sen ments. Chemin faisant, ils avaient à parler d'eux-mêm

(1) Fénelon, *ouvr. cité*, p. 15.

(2) *L'Enseignement primaire à Paris et dans le département d Seine de 1867 à 1877*, par M. Gréard — Imprimerie Chaix, 1878, p. 155 et suiv.

curité lui paraissant accompagnée de ces effrayantes idées, ces deux sortes d'idées seront si étroitement unies dans son esprit, qu'il ne sera non plus capable de souffrir l'une que l'autre. » Ce n'est pas seulement une servante étourdie qui peut jeter dans l'imagination des enfants de ces idées qui les frappent en les effrayant, et qui faussent leur jugement à tout jamais : les superstitions les plus déraisonnables n'ont pas d'autre origine que de fausses associations d'idées.

De même, le dégoût de l'étude naît souvent des circonstances qui l'accompagnent : « Nombre d'enfants, imputant les mauvais traitements qu'ils ont endurés dans les écoles à leurs livres, qui en ont été l'occasion, joignent si bien ces idées, qu'ils regardent un livre avec aversion et ne peuvent plus concevoir de l'inclination pour les livres et pour l'étude ; de sorte que la lecture, qui autrement aurait peut-être fait le plus grand plaisir de leur vie, leur devient un véritable supplice (1). » Les verges ne font plus partie de notre mobilier scolaire, mais combien d'autres moyens de faire prendre l'étude en dégoût ! Une institutrice inexpérimentée mettra, selon la remarque de Fénelon (2), « tout le plaisir d'un côté, tout l'ennui de l'autre, tout l'ennui dans l'étude, tout le plaisir dans les divertissements : que peut faire un enfant, sinon supporter impatiemment cette règle et courir ardemment après les jeux ? » Et comme il ne s'agit pas seulement d'instruction mais d'éducation, ce n'est pas l'étude seule que l'enfant prendra en haine, mais tout devoir, toute règle : « s'il se fait une idée triste et sombre de la vertu, si la liberté

(1) *Essai*, etc., liv. II chap. XXXVIII, § 15.
(2) *Ouvrage cité*, ch. V. p. 21.

été sage. L'imagination de la jeune fille l'aurait peut-être entraînée ; les conseils de ses parents l'ont retenue. Leur action heureuse se sent à travers certains regrets ; elle se manifeste surtout par des protestations d'obéissance très sincères dans leur expression ; on s'est rendu à la raison. Or, c'est un acte de raison peu commun dans toutes les classes de la société, que de profiter de l'expérience spéciale acquise dans la famille. On suit rarement la profession de ses parents ; on en a vu de trop près les inconvénients et on en méconnait les avantages. Ici, c'est le sentiment contraire qui l'emporte. Sur les 1,949 jeunes filles dont nous avons étudié le témoignage 555, c'est-à-dire plus de 28 0/0, se sont résolues à embrasser la profession de leur mère. »

M. Gréard est donc autorisé à conclure que l'école ne fait pas naître communément de prétentions injustifiées, n'entretient pas d'illusions décevantes ; qu'au contraire, elle développe et mûrit un double sentiment : l'amour de la famille et l'intelligence de la loi du travail. — Que l'amour de la patrie vienne s'y ajouter, et l'école aura donné tout ce qu'on est en droit de lui demander : elle aura appris aux enfants à associer à l'idée de la vie, qui est au fond l'idée du bonheur, celle du devoir et des plus purs, des plus nobles sentiments.

§ 5. — *L'imagination.*

La petite fille qui a regardé une poupée à la devanture d'un magasin, en emporte l'idée, plus encore, l'image dans son esprit, à ce point qu'elle ne peut se la rappeler sans la revoir par la pensée : la poupée était grande comme le bras, elle avait une robe bleue, un chapeau avec une plume blanche... L'enfant, qui la décrit ainsi à une de ses com

ıgnes, la voit en la décrivant comme si elle était présente, celle-ci, qui ne l'a pas vue, se la figure, comme si elle voyait, au fur et à mesure de la description.

La faculté qui donne lieu à ces faits s'appellera donc imagination, ou faculté de se représenter l'image des objets uxquels on pense.

L'institutrice a promis à ses élèves, comme récompense, ne partie de plaisir à la campagne : les enfants s'en réjouissent, et littéralement s'y voient déjà ; on ira dans les bois, n goûtera sur l'herbe... C'est encore l'imagination qui onctionne, mais d'une manière plus compliquée. Il n'y a lus simple reproduction imagée d'une idée, d'un souvenir ; l y a combinaison d'idées et de souvenirs. L'enfant arrange lans sa tête, comme on dit, le divertissement qui lui est nnoncé ; au moyen d'éléments divers qu'il rapproche, qu'il modifie, qu'il développe à sa fantaisie, il en dresse e programme, que dis-je ? il assiste par avance à sa réalisation. C'est une œuvre personnelle de l'esprit, une véritable réation, qui suppose d'abord la faculté de se représenter les idées sous forme d'images, mais en outre la faculté de travailler sur ces idées, d'inventer, de produire quelque chose qui n'existe encore que dans l'esprit et à quoi, le plus souvent, ne répondra pas la réalité.

Il y a donc deux sortes d'imagination, la première dite simplement reproductive, la seconde dite créatrice. L'une et l'autre existent chez les enfants, et dès le bas âge.

Il n'est pas nécessaire d'insister longtemps sur l'imagination reproductive. Elle est en raison de la vivacité de impression produite et de la sensation qui en résulte. Par conséquent, elle dépend beaucoup, comme l'attention, omme la mémoire, de l'état du cerveau et des sens ; mais lle dépend aussi des habitudes données à la mémoire et à

été sage. L'imagination de la jeune fille l'aurait peut-être entraînée; les conseils de ses parents l'ont retenue. Leur action heureuse se sent à travers certains regrets; elle se manifeste surtout par des protestations d'obéissance très sincères dans leur expression; on s'est rendu à la raison. Or, c'est un acte de raison peu commun dans toutes les classes de la société, que de profiter de l'expérience spéciale acquise dans la famille. On suit rarement la profession de ses parents; on en a vu de trop près les inconvénients et on en méconnaît les avantages. Ici, c'est le sentiment contraire qui l'emporte. Sur les 1,949 jeunes filles dont nous avons étudié le témoignage 555, c'est-à-dire plus de 28 0/0, se sont résolues à embrasser la profession de leur mère. »

M. Gréard est donc autorisé à conclure que l'école ne fait pas naître communément de prétentions injustifiées, n'entretient pas d'illusions décevantes; qu'au contraire, elle développe et mûrit un double sentiment: l'amour de la famille et l'intelligence de la loi du travail. — Que l'amour de la patrie vienne s'y ajouter, et l'école aura donné tout ce qu'on est en droit de lui demander : elle aura appris aux enfants à associer à l'idée de la vie, qui est au fond l'idée du bonheur, celle du devoir et des plus purs, des plus nobles sentiments.

§ 5. — *L'imagination.*

La petite fille qui a regardé une poupée à la devanture d'un magasin, en emporte l'idée, plus encore, l'image dans son esprit, à ce point qu'elle ne peut se la rappeler sans la revoir par la pensée : la poupée était grande comme le bras, elle avait une robe bleue, un chapeau avec une plume *blanche*... L'enfant, qui la décrit ainsi à une de ses com-

pagnes, la voit en la décrivant comme si elle était présente, et celle-ci, qui ne l'a pas vue, se la figure, comme si elle la voyait, au fur et à mesure de la description.

La faculté qui donne lieu à ces faits s'appellera donc l'imagination, ou faculté de se représenter l'image des objets auxquels on pense.

L'institutrice a promis à ses élèves, comme récompense, une partie de plaisir à la campagne : les enfants s'en réjouissent, et littéralement s'y voient déjà ; on ira dans les bois, on goûtera sur l'herbe... C'est encore l'imagination qui fonctionne, mais d'une manière plus compliquée. Il n'y a plus simple reproduction imagée d'une idée, d'un souvenir ; il y a combinaison d'idées et de souvenirs. L'enfant arrange dans sa tête, comme on dit, le divertissement qui lui est annoncé ; au moyen d'éléments divers qu'il rapproche, qu'il modifie, qu'il développe à sa fantaisie, il en dresse le programme, que dis-je ? il assiste par avance à sa réalisation. C'est une œuvre personnelle de l'esprit, une véritable création, qui suppose d'abord la faculté de se représenter les idées sous forme d'images, mais en outre la faculté de travailler sur ces idées, d'inventer, de produire quelque chose qui n'existe encore que dans l'esprit et à quoi, le plus souvent, ne répondra pas la réalité.

Il y a donc deux sortes d'imagination, la première dite simplement reproductive, la seconde dite créatrice. L'une et l'autre existent chez les enfants, et dès le bas âge.

Il n'est pas nécessaire d'insister longtemps sur l'imagination reproductive. Elle est en raison de la vivacité de l'impression produite et de la sensation qui en résulte. Par conséquent, elle dépend beaucoup, comme l'attention, comme la mémoire, de l'état du cerveau et des sens ; mais elle dépend aussi des habitudes données à la mémoire et à

l'attention : plus l'idée sera précise, le souvenir exact, et plus fidèle sera l'image. Et réciproquement l'image viendra en aide au travail de l'intelligence : l'enfant apprend la géographie au moyen de la carte, mais il n'aura pas à chaque instant une carte sous les yeux ; pour se rappeler la géographie, il faut qu'il revoie par la pensée l'emplacement de telle ville, le cours de tel fleuve, la direction de telle chaîne de montagnes. Qu'on lui parle d'un mètre cube, il n'en aura une notion précise que si cette notion est enveloppée, par exemple, dans l'image d'un stère de bois. Il ne comprendra pas bien ce qu'est une longueur de deux mètres, s'il ne se figure un objet de cette longueur, une table, un banc. L'intelligence des idées abstraites est à ce prix : la géométrie ne va pas sans des figures, ni le calcul sans des signes, quoique par l'habitude on puisse arriver à se représenter les formes géométriques sans les tracer et à faire des opérations compliquées sans les écrire.

L'imagination reproductive n'est pas moins utile pour l'apprentissage des arts dans leur partie matérielle, et même des métiers les plus modestes. Le maçon qui aligne des pierres doit avoir l'idée de la ligne droite, et voir en esprit le mur qu'il élève ; le peintre, l'enseigne dont il esquisse les lettres une à une ; la couturière, la robe qu'elle taille et qu'elle va coudre ; la fleuriste, la rose qu'elle est en train de façonner et qui n'est pas encore sortie de ses doigts.

Le sens de la vue est celui qui naturellement fournit le plus de matériaux à cette faculté, qui tire de là son nom ; cependant elle reproduit aussi, et quelquefois avec une grande puissance, le souvenir de sensations d'un autre ordre. Quand l'institutrice fait solfier ses élèves, elle a dans

l'oreille le son de chacune des notes de la gamme; quand un musicien accorde son instrument, il en compare les sons à ceux que son oreille a retenus et qu'il entend en imagination. Lorsque Beethoven, qui était sourd, avait composé une de ses symphonies, il allait se promener dans la campagne, et se la chantait à lui-même: il s'entendait. Le souvenir des sensations du goût, du toucher, même de l'odorat, peut être assez vif pour que nous nous imaginions les éprouver réellement ; il faut même qu'il en soit ainsi, car autrement comment pourrions-nous reconnaître une odeur, une saveur, etc. ?

C'est là ce qui permet de bien saisir les rapports de l'imagination reproductive avec la mémoire, et la différence entre elles. La mémoire reproduit le souvenir, c'est-à-dire l'idée de nos diverses manières d'être, en les rapportant au passé; l'imagination le reproduit également, mais par la vivacité qu'elle lui donne elle tend à le faire considérer comme un état actuel.

Il n'y a pas de culture spéciale de cette faculté, elle croît avec la mémoire, et avec le nombre des connaissances acquises. Ce qu'il y a à faire dans l'école, c'est de montrer, autant que possible, les objets dont on parle en totalité ou en partie, au moins d'en faire voir ou d'en dessiner l'image. D'une manière plus générale, l'éducation des sens influe sur le développement et sur la direction de l'imagination; mais c'est plutôt alors une question d'apprentissage professionnelle que d'éducation scolairé.

L'imagination créatrice demande une attention plus particulière. Ses modes de manifestation sont nombreux, ses formes variées, ses conséquences importantes. Voyons d'abord comment elle apparaît chez les enfants.

Nous n'avons aucun moyen de savoir si l'imagination

agit dans les enfants au berceau, dit Reid (1). L'exercice actif des sens et le sommeil le plus profond semblent se partager tout leur temps et laisser peu de place à l'imagination. D'ailleurs les matériaux dont elle pourrait disposer sont apparemment en bien petit nombre. Cependant peu de jours après qu'ils sont nés, on les voit sourire dans le sommeil; on remarque également qu'ils remuent les lèvres en dormant. Ces faits semblent indiquer que déjà leur imagination travaille. Cette observation du psychologue écossais est juste, quoique incomplète. Non seulement l'enfant sourit en dormant, mais il s'agite, crie, sanglote, fait des mouvements comme pour saisir ou repousser des objets, selon la nature de ses rêves. Mais comme il ne peut encore les raconter, c'est à l'état de veille qu'il faut étudier chez lui les premiers exercices de l'imagination créatrice. Nous la surprenons d'abord dans ses jeux.

Aristote (2) a dit que l'homme est le plus imitatif des animaux : les enfants témoignent de la vérité de cet aphorisme. A peine sont-ils capables de quelque action, qu'ils imitent ce qu'ils voient, ce qu'ils entendent. Les mouvements, les gestes, le langage, autant d'actes d'imitation. Dès que son attention est éveillée, le petit enfant s'essaye à reproduire des objets à lui connus, il range des maisonnettes, aligne des soldats, dispose les pièces de son ménage, habille sa poupée. S'il construit, il détruit aussi; mais, selon la remarque ingénieuse du P. Girard (3), tout en détruisant, il cherche « à produire à sa manière du neuf et du beau », se complaît dans des combinaisons nou-

(1) *Œuvres complètes*, t. IV, ch. IV, p. 178.

(2) *Poétique*, ch. IV.

(3) *De l'enseignement régulier de la langue maternelle*, liv. III, p. 98.

elles, en rapport avec quelque idée qu'il s'est formée. Cette idée, ne craignons pas de le dire même à propos d'un bambin de deux ans, cette idée n'est autre chose qu'un plan ; oui, l'enfant est dès lors capable « d'apercevoir le dessin et la régularité dans les œuvres des autres, surtout dans les amusements de ses compagnons plus âgés ; il veut les imiter et produire quelque chose de pareil. Quels transports quand il a réussi ! L'enfant qui est parvenu pour la première fois à faire quelque chose qui exigeait un plan, n'est ni moins heureux, ni moins fier de son adresse, que ne le fut Pythagore de la découverte de son fameux théorème. Il semble acquérir alors la conscience de lui-même, et s'enorgueillir de sa propre estime ; ses yeux pétillent ; il brûle d'impatience de montrer son ouvrage à tous ceux qui l'entourent ; il se croit digne de leurs applaudissements ; et quand les éloges viennent justifier son attente, quelle émotion !.. Plus tard, les différents jeux auxquels les enfants s'exercent, les plans et les ruses qu'ils suggèrent, les récits et les contes dont on les amuse, introduisent dans leur esprit de nouvelles suites de pensées qui leur deviennent assez familières pour que chaque partie entraîne les autres à sa suite. La faculté d'invention s'annonce déjà (1)... »

L'invention, en effet, suit de près l'imitation, l'invention, c'est-à-dire proprement l'imagination créatrice, et qui est chez l'enfant d'une inépuisable richesse. Tout le monde a pu faire des observations à ce sujet. Si l'enfant a des jouets, il les transforme, leur attribue un caractère, un rôle, une personnalité ; s'il n'en a pas, il en fabrique. Voyez cette petite fille : ce morceau de carton rembourré

(1) Th. Reid. *id. ibid.* p. 179, 180

de son, avec des yeux d'émail et des cheveux d'étoupe, qu'elle berce entre ses bras, c'est sa fille; elle joue sérieusement à la petite mère; elle lui parle, la gronde, lui répète ce qu'on lui a dit à elle-même. N'a-t-elle pas de poupée? Donnez-lui un morceau de bois enveloppé d'un chiffon, son imagination le transfigure, et la voilà aussi heureuse qu'avec un jouet de vingt francs. Tiedemann a noté que son fils, à treize mois, prenait des tiges de chou blanc et leur faisait représenter des personnes qui se visitent. Un enfant de vingt mois, habitué à rencontrer chaque jour à la promenade un autre enfant avec sa bonne, prononce tant bien que mal le nom de la bonne et de l'enfant, passe dans la chambre voisine, fait semblant de leur dire bonjour, et revient raconter ce qu'il vient de faire (1). Un petit garçon de quatre à cinq ans, qui avait vu dans un livre l'image d'un serpent boa, s'empare du boa de sa grand' mère, et s'escrime contre lui à grands coups de sabre (2).

Une petite fille du même âge, fort intelligente, s'amusait des journées entières, dans l'embrasure d'une fenêtre, entourée d'un demi-cercle de chaises : elle était dans un château, dont ses poupées étaient les habitants. Ainsi s'explique, par parenthèse, l'habitude de certains enfants de jouer seuls, en contradiction apparente avec l'instinct de sociabilité : ils ne sont pas seuls, car à défaut de camarades, ils se sont fait une société imaginaire. Ce fait est très remarquable, pouvant influer ultérieurement sur leur caractère. Quoi qu'il en soit, il ne se produirait

---

(1) M. Egger, *Observations*, etc., p. 12.

(2) Il y a ici, outre le fait propre de l'imagination, une preuve de l'influence du langage sur la direction des idées : rien n'est plus fréquent que la confusion faite par les enfants entre des objets désignés par des termes identiques ou même n'ayant qu'une ressemblance approchée.

ans l'imagination créatrice, qu'on est en droit de
ıer déjà, avec M. Egger (1), « l'imagination drama-
: c'est le drame dans son germe élémentaire ». L'en-
en a le sentiment d'autant plus vif qu'il entre
inct dans le rôle de ses personnages, s'apitoie sur
malheurs, partage leur mauvaise fortune : il ressent
:e qu'on appelle l'émotion tragique.
goût du drame n'est qu'une forme du goût du mer-
ux, des fictions ; il serait plus exact de dire le goût
'écits, car le petit enfant ne discerne pas d'abord la
n de la réalité. Le merveilleux ne l'étonne pas et lui
le naturel. De là vient — et c'est ce qui exige de la
de l'éducateur un discernement parfois très délicat
ue les enfants confondent souvent leurs souvenirs
leurs conceptions, et mentent sans le savoir. Cepen-
, cette aptitude à accepter les contes comme vrais ne
t encore que de la crédulité : pour qu'il y ait imagina-
il faut que l'esprit, si impressionné qu'il soit, ne
pas incapable de faire la part de la fiction. Or, si l'on
rve le travail qui s'opère dans la tête de l'enfant, on
ı cette condition se réaliser insensiblement. Il com-
:e par croire aveuglément, à ce point que si vous
gez quelque chose à un récit qui l'a charmé et qu'il
à se faire redire, il vous redressera, et pour un peu
reprochera de le tromper. Mais, par contre, on peut
tater un fait qui est l'opposé de celui-ci : quand on
ıte une histoire à un enfant et qu'elle l'intéresse, il
ssocie volontiers par des corrections, par des additions
raires, selon le caprice de son imagination et de sa
ısité ; il se met ainsi de moitié dans le récit, et sug-

M. Egger, *Observations*, etc. p. 13.

gère au narrateur ce qu'il désire entendre raconter (1). Cette intervention personnelle du jeune auditeur est sans doute inconsciente; elle n'en prouve pas moins en lui la faculté de distinguer la fiction, faculté qui ne tarde pas d'ailleurs à s'affirmer plus nettement, et qu'il exprime à sa façon en disant d'une chose que « c'est pour jouer, » ou « c'est pour rire ».

On remarque en effet que l'enfant est, de bonne heure, sensible à la plaisanterie : il la comprend, il rit, il aime à rire, à voir rire et à faire rire : on joue à lui faire peur, et ce jeu l'amuse ; quand on le regarde jouer, il est content et fait toutes sortes de mouvements, prend toutes sortes de postures pour amuser ceux qui le regardent. Il a donc le sentiment du comique et aussi celui du ridicule : il s'aperçoit très bien qu'on se moque de lui, il sait de son côté se moquer des autres, et saisit le côté comique des récits qu'on lui fait, tout autant qu'il en saisit, nous l'avons déjà vu, le côté tragique. Autant de faits essentiellement liés à l'exercice de l'imagination, qui en est la source. Il n'est même pas étranger au sentiment du beau, expression de l'imagination esthétique : la preuve en est dans l'attraction qu'exercent sur lui les objets brillants et agréables, les couleurs éclatantes, les images, les visages jeunes et riants, les sons de la musique ; dans la passion des poupées, des chiffons, disons même de la parure, fort apparente chez la plupart des petites filles.

Nous trouvons donc en germe chez l'enfant tous les éléments de l'imagination créatrice. Il s'agit de savoir ce que l'éducation en doit faire, particulièrement en ce qui concerne les filles.

(1) M. Egger, p. 59.

On ne s'avise pas de demander à quoi sert l'attention, la mémoire, le jugement, ni si ces facultés sont utiles ou nuisibles ; mais on le demande à propos de l'imagination, dont en général on paraît redouter les dangers plutôt qu'apprécier les avantages. Il est hors de doute que l'imagination entraîne les jeunes filles à l'imitation de fâcheux modèles, dans un âge où l'exemple, puissant à tout âge, « peut tout (1) » ; qu'elle « les fait retenir et dérober finement ce qu'elles entendent dire (2) » ; qu'elle peut développer chez elles, par le sentiment du ridicule, le penchant à la moquerie, et par le sentiment contraire le penchant à une fausse sensibilité; que l'amour de la fiction, devenu l'amour du roman, peut leur ôter le goût et jusqu'à l'intelligence de la vie réelle. Mais ces inconvénients, outre qu'ils ne sont pas sans remède, leur sont communs avec l'autre sexe. N'en est-il pas qui soient plus spécialement inhérents à la nature féminine? Fénelon qui l'analyse avec une si délicate finesse, y découvre « plusieurs défauts », qui sont pour ainsi dire les emplois de l'imagination. « Les femmes, dit-il, estiment la finesse, et comment ne l'estimeraient-elles pas, puisqu'elles ne connaissent pas de meilleure prudence et que c'est d'ordinaire la première chose que l'exemple leur a enseignée? Elles ont un naturel souple pour jouer facilement toutes sortes de comédies : les larmes ne leur coûtent rien ; leurs passions sont vives et leurs connaissances bornées : de là vient qu'elles ne négligent rien pour réussir, et que des moyens qui ne conviendraient pas à des gens plus réglés leur paraissent bons ; elles ne raisonnent guère pour examiner

(1) Fénelon.
(2) Mme de Sévigné, lettre 1270, mars 1689.

s'il faut désirer une chose, mais elles sont très industrieuses pour y parvenir (1). » Se sentant faibles, elles sont timides, par suite dissimulées; mais c'est parce qu' « on les nourrit dans une mollesse et dans une timidité qui les rend incapables d'une conduite ferme et réglée. » Elles appellent alors à leur aide les artifices de l'imagination, et n'étant pas assez éclairées pour s'attacher « à la vraie prudence, elles s'attachent à la fausse, qui est la finesse ». Mais les esprits artificieux finissent toujours par être leur propre victime; au contraire, « qu'y a-t-il de plus doux et de plus commode que d'être sincère, toujours tranquille, d'accord avec soi-même, n'ayant rien à craindre ni à inventer? » Il faut donc se garder d'applaudir « aux enfants lorsqu'ils ont marqué de l'esprit par quelque finesse. Loin de trouver ces tours jolis et de vous en divertir, reprenez-les sévèrement, et faites en sorte que tous leurs artifices réussissent mal, afin que l'expérience les en dégoûte ».

La pente du bel esprit n'est pas moins dangereuse. « Les filles prennent la facilité de parler et la vivacité d'imagination pour l'esprit, elles ne choisissent point entre leurs pensées, elles sont passionnées sur presque tout ce qu'elles disent... Si l'on n'y prend garde, quand elles ont quelque vivacité, elles s'intriguent, elles veulent parler de tout, elles décident sur les ouvrages les moins proportionnés à leur capacité, elles affectent de s'ennuyer par délicatesse. Une fille ne doit parler que pour de vrais besoins, avec un air de doute et de déférence; elle ne doit pas même parler des choses qui sont au-dessus de la portée commune des filles, quoiqu'elle en soit instruite. Qu'elle ait, tant qu'elle voudra, de la mémoire, de la vivacité, des

(1) *Ouvrage cité*, ch. IX.

tours plaisants, de la facilité à parler avec grâce; toutes ces qualités lui seront communes avec un grand nombre d'autres femmes fort peu sensées et fort méprisables. Mais qu'elle ait une conduite exacte et suivie, un esprit égal et réglé; qu'elle sache se taire et conduire quelque chose : cette qualité si rare la distinguera dans son sexe. Pour la délicatesse et l'affectation d'ennui, il faut la réprimer, en montrant que le bon goût consiste à s'accommoder des choses selon qu'elles sont utiles (1). »

La passion qu'elles portent dans leurs jugements et dans leurs discours, elles la portent, à plus forte raison, dans leurs relations avec les personnes. « Elles ne sauraient voir deux personnes qui sont mal ensemble, sans prendre parti dans leur cœur pour l'une contre l'autre; elles sont toutes pleines d'affections ou d'aversions sans fondement; elles n'aperçoivent aucun défaut dans ce qu'elles estiment, et aucune bonne qualité dans ce qu'elles méprisent. Il ne faut pas d'abord s'y opposer, car la contradiction fortifierait ces fantaisies: mais il faut peu à peu faire remarquer à une jeune personne, qu'on connaît mieux qu'elle tout ce qu'il y a de bon dans ce qu'elle aime, et tout ce qu'il y a de mauvais dans ce qui la choque. Prenez soin, en même temps, de lui faire sentir dans les occasions l'incommodité des défauts qui se trouvent dans ce qui la charme, et la commodité des qualités avantageuses qui se rencontrent dans ce qui lui déplaît: ne la pressez pas, vous verrez qu'elle reviendra d'elle-même. Après cela, faites-lui remarquer ses entêtements passés avec les circonstances les plus déraisonnables: dites-lui doucement qu'elle verra de même ceux dont elle n'est plus encore

(1) Fénelon, *ouvrage cité*, ch. x, p. 64-65.

guérie, quand ils seront finis. Racontez-lui les erreurs semblables où vous avez été à son âge. Surtout montrez-lui, le plus sensiblement que vous pourrez, le grand mélange de bien et de mal qu'on trouve dans tout ce qu'on peut aimer et haïr, pour ralentir l'ardeur de ses amitiés et de ses aversions (1). »

Ainsi l'affectation, l'artifice, la fausse délicatesse, la vanité, la passion à la place de la réflexion, que de griefs à la charge de l'imagination! Mais le mal n'est pas sans remède. Le remède n'est pas de l'étouffer, on l'essayerait en vain; en cela comme en tout, il faut suivre et aider la nature en la dirigeant, ne pas craindre l'imagination, mais ne pas la laisser grandir comme une branche gourmande qui absorberait toute la sève de l'arbre à son profit exclusif. Le vrai palliatif, le seul, c'est l'instruction, le développement de l'intelligence, la culture de l'âme tout entière. Car telle est la nature de l'imagination, qu'elle n'est pas, au même degré que les autres facultés, susceptible d'une éducation spéciale, j'entends d'une éducation scolaire; si elle se prête à une certaine discipline (2), c'est plutôt par l'exercice d'autres facultés qui réagissent sur elle en lui fournissant soit des matériaux, soit des stimulants, soit un but ou une direction. C'est ainsi que, façonnée au joug de l'habitude, elle arrive à répondre sans effort et immédiatement à l'appel qu'on lui adresse. Je ne parle pas ici des découvertes de la science et des inventions de l'industrie, qui sont moins du domaine des femmes que de celui des hommes; mais il y a certainement un emploi de l'imagination dans les créations des modes, dans l'invention des jouets d'enfants

(1) Fénelon, ch. v, p. 28.
(2) Th. Reid, *Œuvres*, t. IV, ch. IV, p. 187.

ces mille objets connus dans le monde entier sous
m d'articles de Paris : l'imagination les crée non pas
seule, mais avec l'aide du dessin, après avoir été
llée d'idées et d'images nombreuses, formée par un
délicat et ingénieux. On peut même dire qu'il n'y a
le métier manuel qui ne se trouve bien d'un peu
gination : « Ce qui explique, dit M. Matter (1), le peu
ccès de tant d'artisans, le mauvais goût, la bizarrerie
urs ouvrages et leur condition misérable, c'est qu'ils
uent d'imagination, ou plutôt que leur imagination,
e des directions qui forment le goût, les égare, les
oe. » Chaque genre de production a son idéal, au point
ie de l'utile comme au point de vue du beau. Un
c'est une idée rendue sensible par la forme qui la
feste dans toute sa perfection ; l'imagination lui prête
prestige, la rend vivante, et l'inventeur se met à
re, ayant pour ainsi dire son modèle sous les yeux.
l'intelligence est cultivée, éclairée, ornée, plus le
re des connaissances est grand, plus la mémoire est
hie et fidèle, plus le goût est pur, et plus s'élargit le
ine de l'imagination, en même temps que s'élève le
tère de ses créations. Mais il n'existe pour cela
ne autre culture spéciale à l'école, aucun autre système
t que l'institutrice ait à appliquer.

s premiers résultats sont sensibles dans l'ordre des
ils ont en quelque sorte une utilité pratique qui se fait
r dans l'exercice des arts et des métiers manuels. Il
a d'autres, d'une nature plus immatérielle, et qui
stent dans le plaisir, dans l'émotion que nous causent
uvres dites d'imagination. Toute œuvre d'art, poème,

Manuel des écoles primaires.

roman, tableau, statue, opéra, satisfait quelqu'un de nos sentiments, répond à quelqu'une de nos idées, en leur donnant pour ainsi dire un corps; c'est là ce qui fait en particulier le charme des livres d'imagination, surtout dans la jeunesse. Se livrer à son imagination dans ce cas, c'est se livrer à ses émotions, et la chose à demander c'est : Que valent ces émotions? Elles sont bonnes ou mauvaises, selon la nature des objets qui les excitent, selon la nature des sujets qui les subissent, selon l'éducation générale à laquelle ils sont soumis. Rousseau, Kant après lui et d'après lui, sont inexorables sur cet article : ils proscrivent tout aliment de ce genre fourni à l'imagination juvénile, qui est déjà bien assez puissante. Une femme du monde, qui ne faisait métier ni de philosophie, ni de pédagogie, ni même d'esprit, Mme de Sévigné, me semble bien plus dans le vrai : « Il y a de bons et de mauvais effets de ces sortes de lectures, écrivait-elle à sa fille (1)... *tout est sain aux sains...* Quelquefois il y en a qui prennent un peu les choses de travers; mais elles ne feraient peut-être guère mieux quand elles ne sauraient pas lire : quand on a l'esprit bien fait, on n'est pas aisée à gâter. » C'est à la mère, à l'institutrice d'en juger, de permettre aux jeunes filles l'amusement des livres d'imagination, comme elles leur accordent le plaisir d'une partie de campagne ou d'un régal les jours de congé; c'est à elles aussi, bien entendu, de les choisir comme il faut, de les graduer, en commençant par les contes de fées et en arrivant jusqu'à Corneille et même Molière, — un Molière choisi.

Alors il y a plus qu'un amusement, il y a un élément d'instruction et d'éducation. «Quoique le fondement réel de

(1) *Lettre* 1253. 16 novembre 1689.

l'intérêt des œuvres d'imagination soit dans les émotions qu'elles excitent, il y a néanmoins un certain élément intellectuel dans les tableaux, les scènes et les incidents qui déterminent ces émotions. Ceux-ci s'impriment dans la mémoire par le sentiment vif qu'ils éveillent ; ils deviennent une partie du mobilier intellectuel et peuvent servir comme tels. Ils peuvent servir aux créations de notre propre imagination, et contribuent à faire comprendre et à orner les vérités plus sévères que nous enseigne la raison. Si nous passons aux fictions de l'ordre le plus élevé, telles que les œuvres des grands poètes, elles nous fournissent des réunions d'images encore plus belles, en gravant dans notre mémoire les traits les plus sublimes du génie humain. Alors la fiction devient un élément d'éducation... L'intervention du maître doit servir à réprimer toute préférence émotionnelle exagérée, à en combattre les tendances injustes et la partialité (1)... »

A tout progrès dans l'ordre intellectuel correspond un progrès dans l'ordre moral. Telle est la nature de l'émotion esthétique, qu'en dilatant le cœur elle satisfait la raison et agrandit la pensée. Admirer est plus qu'une jouissance exquise, c'est un acte qui nous porte bonheur, en échauffant toutes les forces généreuses de notre être. On sort meilleur du théâtre de Corneille, et capable, ne fût-ce qu'une minute, d'égaler ses héros par la sympathie et l'admiration. C'est un rêve, soit, mais un rêve dont il reste quelque chose au réveil. Nous ne sommes pas vainement en communication avec le beau. L'admiration et le goût du beau, dans le domaine de la poésie et de l'art, doivent nous mener et nous mènent effectivement au goût du beau dans l'ordre

(1) M. Bain, ouvrage cité, p. 93, 94.

moral; chacun peut, suivant le conseil d'un philosophe ancien, sculpter en soi-même sa propre statue à l'image de l'idéale beauté. Ils nous mènent aussi à Dieu par le même chemin: comment ne pas remonter de l'effet à la cause, de la copie à l'original, du beau visible à ce beau immatériel dont l'aspect, s'il était visible, exciterait en nous ces merveilleuses amours dont parle un autre philosophe? Rien de plus moral, rien de plus religieux, en ce sens, que l'émotion esthétique; dirigée et développée dans l'âme de la jeunesse, qui lui est ouverte d'instinct, elle doit concourir puissamment à son éducation.

Dira-t-on que cet idéal est bien haut pour la taille de l'école primaire et surtout de l'école primaire de filles? Nous ne le pensons pas; nous ne pensons pas qu'il soit nécessaire d'être nourri dans les délicatesses de la vie matérielle et de participer, par la transmission héréditaire, aux délicatesses de la vie intellectuelle, pour être sensible aux belles choses, aux grandes choses. Un homme d'État, qui est en même temps un moraliste (1), l'a dit avec autorité: « Quand le peuple est attentif, tout ce qui est grand l'enflamme. Il est généreux, il est fier, il aime le récit des grands sacrifices et des grands caractères. Donnez-lui sans hésiter la grande morale, et, autant que possible, donnez-la-lui dans la langue des maîtres : car il ne faut pas séparer ces deux choses, la belle langue et la belle doctrine. » Aussi bien, la poésie, la fiction n'a pas seule le privilège de nous enlever à nous-mêmes, de nous transporter, pour nous y faire vivre un moment d'une vie supérieure et plus pleine, dans un monde idéal. Les merveilles de la nature, les découvertes de la science et de l'industrie, l'histoire, surtout l'histoire

(1) M. J. Simon.

nale, celle des bienfaiteurs de l'humanité, celle des
ıements obscurs, quelle source intarissable de nobles
ayants enseignements, de hautes et fécondes émotions!
la réalité, et c'est encore l'idéal, parce que c'est la
é dans ce qu'elle a de plus beau, de plus pur, la
é donnant le sentiment de la beauté morale, la plus
sante de toutes, éveillant le jugement moral, qui est
role de la conscience.

urquoi les femmes seraient-elles exclues de cette forte
ɔérale éducation? Ont-elles moins que les hommes
n de connaître ce qui donne du prix à la vie? Sont-
moins capables de comprendre et de sentir? Non
ment elles sont accessibles à l'émotion, mais elles ont
n d'émotions. Faisons en sorte que leur âme ne con-
e que de nobles sentiments capables de fortifier en
la conscience de leur dignité morale, que leur ima-
ion ne soit visitée que par des pensées généreuses et
s. Leur vie est vide, si elles n'y mettent le devoir;
les y mettent aussi l'idéal, qui embellit le devoir et en
e le fardeau. Tout perfectionnement dans leur âme
llira autour d'elles : « les hommes seront toujours ce
plaira aux femmes : si vous voulez qu'ils deviennent
ds et vertueux, apprenez aux femmes ce que c'est que
deur et vertu » (1).

Paul ROUSSELOT.

Rousseau, *Emile*, liv. V.

LES JEUDIS DE VILLEPREUX,

PETITES CONFÉRENCES HEBDOMADAIRES D'UN INSTITUTEUR sur les éléments DE L'ÉCONOMIE POLITIQUE

(Suite) (1).

XXIII. — La valeur et le prix.

Si vous avez suivi avec attention, mes amis, les explications que je vous ai données sur la monnaie dans ma dernière leçon, vous devez bien connaître la fonction importante qu'elle remplit dans la distribution des richesses. Néanmoins, je la résume en quelques mots pour rendre plus intelligibles les faits que je compte vous exposer aujourd'hui.

Le vendeur échange un produit contre de la monnaie, et avec cette monnaie il achète d'autres produits ; le troc se fait donc indirectement et par deux opérations, au lieu de se faire directement par une seule, et, comme la monnaie est entre les mains de tous, tous se trouvent sans difficulté mis en rapport les uns avec les autres.

Il s'agit maintenant de déterminer la quantité de monnaie qui devra être donnée en échange de chaque produit; en d'autres termes, de déterminer la valeur de ce produit.

Vous vous rappelez certainement ce que je vous ai dit, au début de ces petites conférences, sur la notion de *valeur* : vous savez que l'utilité d'un objet en fait la valeur ; j'ajoute aujourd'hui que lorsque cette valeur est exprimée en monnaie, elle prend le nom de *prix*.

---

(1) Voir les numéros d'octobre et novembre 1879 et janvier 1880.

Lorsque quelqu'un achète un objet, il tient en lui-même, instinctivement, le raisonnement suivant : « Cet objet m'est utile, donc il a pour moi une certaine valeur, et je suis disposé à reconnaître cette valeur en payant tel prix. »

Ce n'est pas le même raisonnement que tient le marchand, bien qu'il doive, lui aussi, s'inquiéter de l'utilité qu'aura l'objet par lui mis en vente, et que cette utilité probable ait été la cause déterminante de sa production. Le marchand se dit ceci : « La fabrication de cet objet m'a coûté telle somme, sa valeur est donc pour moi au moins égale à cette somme, elle doit même être supérieure pour que je recueille un bénéfice, et je dois, par conséquent, faire reconnaître cette valeur en demandant tel prix. »

De ce double raisonnement il résulte que la valeur de l'objet en question se trouve finalement déterminée par l'accord qui s'établit entre l'acheteur et le vendeur, c'est-à-dire entre deux personnes dont l'une voit seulement l'utilité que l'objet a pour elle, tandis que l'autre ne perd pas de vue le coût de sa fabrication.

De là des variations de prix qui se manifestent, non pas seulement entre des objets différents, mais entre des objets de même nature et de même importance. Il est bon de rechercher les causes de ces variations.

Comme c'est ordinairement le marchand qui indique d'abord le prix qu'il veut obtenir, sauf à l'acheteur à discuter ce prix, c'est par l'intérêt du marchand qu'il nous faut commencer notre recherche.

Il est évident que si un producteur n'espérait pas trouver un avantage dans le travail auquel il se livre, il ne l'entreprendrait pas. Aussi doit-il d'abord supputer les frais nécessaires à la fabrication de ses produits, et y ajouter un bénéfice raisonnable (ce qui est extrêmement légitime,

puisqu'il rend un service aux consommateurs) : le résultat de ce double calcul doit être le prix de vente.

Nous pouvons donc poser un premier principe, savoir : que la valeur des choses se détermine d'après les frais de leur production.

Ce principe suffit à expliquer pourquoi les objets qui diffèrent par leur nature ou leur importance, diffèrent aussi de valeur et de prix. Il est clair qu'une robe de soie doit être vendue plus cher qu'une robe de laine, par la raison que le producteur a déboursé, pour avoir la matière première que nécessite leur fabrication, plus d'argent dans un cas que dans l'autre ; on comprend aussi très facilement que deux robes de laine auront une valeur bien différente, si l'une est destinée à une petite fille et l'autre à sa mère : le producteur aura en effet dépensé moins d'argent pour se procurer l'étoffe nécessaire à la fabrication de la petite robe que pour se procurer celle qui est nécessaire à la confection de la grande.

Assurément, mes amis, le principe que je viens d'énoncer n'a pas la rigueur d'une loi à laquelle chacun est tenu d'obéir, sans pouvoir s'en écarter : il arrive très souvent que des objets sont cotés et vendus à des prix qui sont inférieurs ou supérieurs aux frais de production. Je vous en dirai bientôt la raison ; je me borne, en ce moment, à vous rappeler qu'il n'y a rien d'absolu en économie politique, parce qu'il faut toujours compter avec la liberté humaine.

Le principe que j'ai posé doit donc s'entendre en ce sens que le prix de vente des choses tend toujours à se rapprocher de leur prix de revient, et qu'il se tient légèrement au-dessus ou au-dessous, de même que l'aiguille qui surmonte le fléau d'une balance, oscille autour du point fixe qui l'attire, mais se confond rarement avec lui.

Il est aisé d'en donner la preuve : lorsqu'un objet se
nd généralement à un prix inférieur aux frais de
oduction, la plupart de ceux qui se livrent à la fabrication
cet objet, se trouvent découragés par les pertes cons-
ıtes qu'ils subissent, et abandonnent bientôt ce ruineux
vail : par suite, la quantité des produits diminue, et
médiatement leur valeur se relève, parce qu'ils sont
ins nombreux.

A l'inverse, quand un objet se vend facilement à un
x de beaucoup supérieur aux frais de production et
vient ainsi pour son producteur une source de profits
nsidérables, d'autres personnes sont tentées de se livrer
a même fabrication : par suite la quantité des produits
gmente, et immédiatement leur valeur s'abaisse parce
'ils sont plus nombreux.

Dans un cas comme dans l'autre, la valeur de l'objet
sera donc rapprochée des frais de production.

Je viens d'effleurer, mes amis, l'une des questions les
us intéressantes qui puissent s'agiter à l'occasion de la
leur des choses, *la question de l'offre et de la
mande.*

Elle mérite qu'on l'étudie avec quelques détails, car
st elle qui nous expliquera, en partie du moins, pour-
oi des objets de même nature et de même importance
bissent souvent de fortes variations de prix, pourquoi
ır valeur s'élève ou s'abaisse, s'éloignant plus ou moins
ce point central que nous venons de reconnaître et qui
le coût de la fabrication.

Nous étudierons donc la loi de l'offre et de la demande
ıs notre prochaine réunion.

Mais cette rareté ou cette abondance amène un résultat remarquable. Ce n'est pas sur la monnaie même que paraît porter la hausse ou la baisse qui en résulte, c'est sur les autres valeurs. Et pourquoi, mes amis? C'est parce que, sauf dans des cas peu nombreux, tels que la dorure ou l'argenture d'objets d'apparat, on ne consomme pas l'or et l'argent; et que, de plus, dès que ces deux métaux sont transformés en pièces de monnaie, les acheteurs et les vendeurs examinent, avant tout, ce que la monnaie exprime, ce qui est écrit sur chaque pièce.

La valeur nominale de la monnaie reste la même, mais au fond elle n'est pas identique à ce qu'elle était auparavant, et c'est là que se manifeste la loi de l'offre et de la demande.

Quand le numéraire est rare, il est très demandé, et alors une petite quantité de ce numéraire peut servir à acheter beaucoup de produits.

Au contraire, quand il est abondant, il est très offert, et il faut alors en donner beaucoup pour acheter une petite quantité de produits.

(A suivre.) VIEL LAMARE.

L'AVANCEMENT DES INSTITUTEURS

L'émulation est une condition essentielle de progrès. C'est la force morale en mouvement, c'est la chaleur de la vie s'emparant d'un organisme social et lui imprimant une salutaire activité. L'émulation a sa source dans le cœur humain rempli de désirs sans cesse renaissants, insensible aux avantages acquis, épris d'un idéal qui ne se laisse point approcher ou qui se transforme dès qu'on l'a touché.

Sans émulation, tout languit, se refroidit, s'immobilise, s'éteint. L'homme livré à la lutte individuelle trouve toujours un stimulant dans le succès ou l'insuccès de chaque jour, dans les difficultés de pourvoir à ses besoins et à ceux de sa famille, dans la recherche d'une condition meilleure. Mais le fonctionnaire peut s'habituer trop vite à la position qui lui est faite, se désintéresser de la lutte, attendre tout du temps et de la bienveillance des hommes. Il met son honneur à être régulier, exact, fidèle. C'est beaucoup assurément, c'est suffisant dans certaines situations qui ne demandent que des soins matériels. Mais lorsqu'il s'agit de la direction intellectuelle et morale des générations nouvelles, il faut s'appliquer sans cesse à satisfaire les besoins nouveaux; il faut être avant tout homme de progrès.

Cette vérité est comprise; mais l'application en est difficile. Tout effort coûte; mais un grand effort coûte moins qu'une somme de petits efforts. Ce qui fatigue, c'est la continuité plutôt que l'intensité de l'effort. Dans un travail incessant d'acquisition et de perfectionnement, il faut

e aiguillonné par tous les intérêts de la vie, intérêt ›ral et intérêt personnel. L'intérêt moral et l'intérêt rsonnel ne sont d'ailleurs pas toujours bien distincts; sont, au contraire, souvent liés ensemble pour concourir une impulsion plus énergique. A une augmentation de itement correspond l'avantage matériel d'une existence is facile et l'avantage moral de la considération attachée ın avancement mérité. Nous ne ferons pas de l'intérêt rsonnel la base du devoir : devoir est souvent synonyme sacrifice et d'abnégation. Nous voulons rester sur le rain pratique de l'émulation dans le corps enseignant, r les moyens de la faire naître, de l'entretenir et d'en rpétuer les effets bienfaisants.

Existe-t-il aujourd'hui un avancement régulier dans le rps de l'enseignement primaire? Cet avancement a-t-il progression et la continuité nécessaires pour provoquer s efforts suivis, une activité salutaire, pour devenir un ément sérieux de progrès ?

Les classifications proposées, reposant presque exclusiment sur l'ancienneté des services, auront-elles une iissance d'entraînement suffisante ? ne rétréciront-elles s les horizons au lieu de les élargir ? Faudrait-il, dans s conditions de l'avancement, des combinaisons pouvant surer la récompense des services rendus sans émousser émulation ?

Nous espérons que la connaissance des faits et l'expéence des hommes nous dicteront des réponses ayant ıelque valeur.

L'avancement des instituteurs n'a aujourd'hui aucune gularité, aucune proportion avec les services rendus; il ́pend plus des circonstances que des efforts méritoires. Dans les communes rurales, le traitement des insti-

tuteurs se compose d'éléments divers; la rétribution scolaire est le principal de ces éléments. Toutes les fois qu'il s'agit de dresser la liste de gratuité, les autorités locales se trouvent placées entre deux intérêts opposés: celui des instituteurs et celui des familles indigentes. Se montrent-elles libérales à l'égard de ces dernières, l'instituteur est atteint dans ses intérêts : la rétribution scolaire diminue par l'admission à titre gratuit d'un élève payant. C'est en somme l'instituteur qui fait les frais de la libéralité; quel encouragement pour lui! Si les autorités locales ménagent les intérêts des instituteurs, c'est au détriment des familles pauvres. On le voit, la rétribution scolaire est fort gênante, et on fera bien de transformer cet impôt établi sur la nourriture intellectuelle et morale du peuple. »

Mais il est à craindre que la suppression de la rétribution scolaire ne diminue les postes d'avancement, qu'elle ne réduise tous les instituteurs aux traitements *minima* déterminés par la loi. La perspective de 1,200 francs de traitement après quinze ou vingt années de services n'est pas un grand encouragement. Les sentiments généreux n'ont jamais fait défaut aux membres du corps enseignant; mais la sécurité, le bien-être pour eux et leurs familles, ne sont pas des avantages qu'ils dédaignent. Il est raisonnable de traiter les hommes en hommes, plutôt qu'en sages austères, pour stimuler leur activité, leur faire rendre la plus grande somme de services possible et améliorer la qualité de ces services.

Plusieurs projets de loi déposés font une large part à l'amélioration du sort des instituteurs et aux conditions de leur avancement. Ces conditions sont-elles aussi favorables au service qu'aux instituteurs? Nous oserons dire toute notre pensée à cet égard.

es communes de France sont très différentes par portance numérique de la population, par l'aggloméɔn ou la dissémination des habitants, par le rappronent ou l'éloignement d'un grand centre, par la ıtion en plaine ou en pays de montagne, par la ité ou la difficulté des communications, par la prédoance des travaux agricoles ou des travaux industriels. a résidence de l'instituteur n'est pas indifférente; les cultés de sa tâche sont variables comme les habitudes, me les besoins, comme les tendances des populations. es enfants sont dociles, mais lents; ailleurs, il y a plus rivacité d'esprit, mais la discipline est plus difficile à ntenir. Dans telle localité les relations de l'instituteur ; faciles; ailleurs il lui faut des précautions infinies, prudence extrême pour échapper aux coteries locales arder une neutralité indispensable à sa mission éduca-. Une population importante comporte des écoles ıbreuses plus difficiles à tenir que de petites écoles. s un centre industriel l'enseignement primaire demande développements qui seraient superflus dans un milieu ɔlument agricole.

ous ne voulons pas dire qu'il faille créer des spécialités s le corps des instituteurs, réserver aux uns les postes la campagne, aux autres ceux de la ville. Lorsqu'il it des aptitudes intellectuelles et morales, toute limitation *riori* est offensante, toute classification incertaine. Pour l n'y ait pas déperdition de forces dans un corps, il ; laisser à chacun de ses membres la faculté de se ser lui-même par son travail persévérant, par ses efforts lligents et fructueux. La logique commande de classer choses, c'est-à-dire les places, et de laisser aux personle soin de s'en rendre dignes, le mérite d'arriver en

rang utile. L'émulation qui résulte de la compétitio féconde, lorsqu'elle s'appuie sur le travail et le mérite sonnel.

Une loi d'organisation de l'enseignement primaire de reposer sur ces principes ou plutôt sur ces nécessités ques. Il vaut mieux créer des emplois de 1re, de 2 3e, de 4e classe, que des instituteurs de 1re, de 2e, de 4e catégorie. L'avancement donné exclusivement à l'a neté des services n'est pas un stimulant : c'est, au con un sédatif qui finit par avoir raison des plus louabl deurs. A quoi bon les veilles pour préparer ses leç jour, pour assurer le succès de son enseignement augmenter son instruction, lorsque l'avancement vi dormant !

D'après la loi du 19 juillet 1875, les augmentat traitement se produisent fatalement après cinq, dix, vingt années de services, quelle que soit la qualité services. Il est vrai que ces augmentations périodiq minimes et ne créent pas aux instituteurs des sit bien enviables. D'ailleurs on trouve encore le m récompenser les maîtres distingués, parce que le de la rétribution scolaire rend certains postes assez nérateurs. Mais la gratuité absolue rendra toutes le tions égales, fera tout dépendre de l'ancienne instituteurs se résigneront volontiers à vieillir ; la v ne sera pas pour eux *ennemie*. Mais les forces de la j resteront peut-être improductives, faute d'encoura directs.

L'expérience est faite. Dans les départements pau listes de gratuité se sont étendues, se sont même exa le produit de la rétribution scolaire est insignifian les postes ont la même valeur ; les titulaires sont pa

Les communes de France sont très différentes par l'importance numérique de la population, par l'agglomération ou la dissémination des habitants, par le rapprochement ou l'éloignement d'un grand centre, par la situation en plaine ou en pays de montagne, par la facilité ou la difficulté des communications, par la prédominance des travaux agricoles ou des travaux industriels.

La résidence de l'instituteur n'est pas indifférente ; les difficultés de sa tâche sont variables comme les habitudes, comme les besoins, comme les tendances des populations. Ici les enfants sont dociles, mais lents ; ailleurs, il y a plus de vivacité d'esprit, mais la discipline est plus difficile à maintenir. Dans telle localité les relations de l'instituteur sont faciles ; ailleurs il lui faut des précautions infinies, une prudence extrême pour échapper aux coteries locales et garder une neutralité indispensable à sa mission éducatrice. Une population importante comporte des écoles nombreuses plus difficiles à tenir que de petites écoles. Dans un centre industriel l'enseignement primaire demande des développements qui seraient superflus dans un milieu absolument agricole.

Nous ne voulons pas dire qu'il faille créer des spécialités dans le corps des instituteurs, réserver aux uns les postes de la campagne, aux autres ceux de la ville. Lorsqu'il s'agit des aptitudes intellectuelles et morales, toute limitation *à priori* est offensante, toute classification incertaine. Pour qu'il n'y ait pas déperdition de forces dans un corps, il faut laisser à chacun de ses membres la faculté de se classer lui-même par son travail persévérant, par ses efforts intelligents et fructueux. La logique commande de classer les choses, c'est-à-dire les places, et de laisser aux personnes le soin de s'en rendre dignes, le mérite d'arriver en

rang utile. L'émulation qui résulte de la compétition est féconde, lorsqu'elle s'appuie sur le travail et le mérite personnel.

Une loi d'organisation de l'enseignement primaire devrait reposer sur ces principes ou plutôt sur ces nécessités pratiques. Il vaut mieux créer des emplois de 1re, de 2e, de 3e, de 4e classe, que des instituteurs de 1re, de 2e, de 3e, de 4e catégorie. L'avancement donné exclusivement à l'ancienneté des services n'est pas un stimulant : c'est, au contraire, un sédatif qui finit par avoir raison des plus louables ardeurs. A quoi bon les veilles pour préparer ses leçons du jour, pour assurer le succès de son enseignement, pour augmenter son instruction, lorsque l'avancement vient en dormant !

D'après la loi du 19 juillet 1875, les augmentations de traitement se produisent fatalement après cinq, dix, quinze, vingt années de services, quelle que soit la qualité de ces services. Il est vrai que ces augmentations périodiques sont minimes et ne créent pas aux instituteurs des situations bien enviables. D'ailleurs on trouve encore le moyen de récompenser les maîtres distingués, parce que le produit de la rétribution scolaire rend certains postes assez rémunérateurs. Mais la gratuité absolue rendra toutes les conditions égales, fera tout dépendre de l'ancienneté. Les instituteurs se résigneront volontiers à vieillir ; la vieillesse ne sera pas pour eux *ennemie*. Mais les forces de la jeunesse resteront peut-être improductives, faute d'encouragements directs.

L'expérience est faite. Dans les départements pauvres les listes de gratuité se sont étendues, se sont même exagérées ; le produit de la rétribution scolaire est insignifiant. [illegible] *les postes* ont la même valeur ; les titulaires sont payés [illegible]

raison de l'importance de l'école, de la difficulté du ıvail, des efforts imposés, mais de l'ancienneté.

Le temps s'écoule plus doucement, avec moihs de préoc- ıpations à la tête d'une petite école que d'üne grande. ›s dépenses sont moins importantes dans un village que ıns un centre de population. L'instituteur est sollicité par n repos, par son bien-être, par ses habitudes, à rester ıns le poste infime où il a débuté. Dans les départements ıe nous avons en vue, l'autorité scolaire est fort embar- ssée pour pourvoir les écoles importantes.

Elle n'a rien à offrir en compensation d'un accroissement travail et souvent de dépenses. On ne peut guère imposer ın bon instituteur un déplacement contre son gré ; un stituteur avec lequel on n'a pas à se gêner ne convient s pour un poste de confiance. De là la triste alternative disgracier, en quelque sorte, un fonctionnaire méritant ı de mettre une grande école entre des mains inexpéri- entées ou inhabiles. Ce qui se passe dans certains dépar- ments se passera partout, après la disparition de la tribution scolaire, si la classe est attachée à la personne non à la résidence.

Nous ne voulons pas dire que le dévouement manque ıx instituteurs, qu'il n'y en ait pas beaucoup qui n'hésite- ıient pas à renoncer à leurs convenances personnelles, à acrifier leurs intérêts au bien du service. Mais une admi- istration doit rarement demander des sacrifices à ses ›nctionnaires et la loi ne peut présupposer la vertu ; la ertu n'a point de loi, elle est à elle-même sa règle et sa mite.

Ayons recours aux moyens ordinaires, aux intérêts du [illegible]main, pour mettre l'homme en mouvement; faisons [illegible] l'avancement la récompense de l'effort, de l'effort

persévérant, de la fidélité au devoir, du succès continu. Qu'à une augmentation de travail ou de responsabilité corresponde une amélioration de la situation matérielle. Que l'activité ne soit jamais sans espérance, mais qu'il n'y ait pas d'espérance pour la quiétude inerte. Le temps est un élément de mérite, mais ce n'est pas le seul, ce n'est pas le principal. L'activité réglée, c'est-à-dire soutenue et appliquée à l'utile, voilà la première condition de progrès.

L'avancement fatal après un nombre déterminé d'années de services, est jugé par ses résultats, par son impuissance à faire mouvoir les ressorts de la nature humaine.

L'avancement attaché à la difficulté de la fonction, à la dépense de travail ou d'intelligence, ne pourrait que provoquer d'heureux efforts et avoir pour résultat de mettre chacun à sa véritable place, de proportionner la rémunération aux services et de faire contribuer la récompense à l'obtention de meilleurs services.

Le classement des emplois, c'est-à-dire des écoles, devrait être fait d'après le chiffre de la fréquentation moyenne :

5e classe, écoles de moins de 40 élèves, avec un seul maître ;

4e classe, écoles de 40 à 50 élèves, avec un seul maître ;

3e classe, écoles de 50 à 60 élèves, avec un seul maître ;
de 60 à 100 élèves, avec deux maîtres ;

2e classe, écoles de 100 à 200 élèves ;

1re classe, écoles de plus de 200 élèves (directeur sans classe).

Le travail des instituteurs n'a de rapport bien positif avec le nombre des élèves que dans les écoles à un seul *maître*. Il convient de ne pas demander pour ces écoles,

généralement situées à la campagne, une différence considérable d'élèves pour établir une différence de classe, sans quoi l'avancement ne serait guère possible que dans les villes. Mais il ne faut pas oublier que la vie est chère dans les villes et que les traitements doivent être proportionnés aux dépenses. Notre classement équilibrerait toutes les situations.

La valeur des emplois étant bien définie, les conditions d'avancement se trouvent très simplifiées.

Les débutants ne pourraient qu'être nommés à des emplois de cinquième classe; pour les emplois de quatrième classe, on choisirait parmi les titulaires les plus méritants de la cinquième classe; ainsi des autres, sans jamais franchir deux classes à la fois. On pourrait fixer un minimum d'années de services dans un emploi inférieur pour pouvoir être appelé à l'emploi immédiatement supérieur; mais le temps de services ne constituerait pas à lui seul un droit à l'avancement. Des listes d'avancement pourraient être dressées par une commission scolaire composée de l'inspecteur d'académie et des inspecteurs primaires et approuvées par le conseil départemental. Les nominations seraient faites d'après ces listes par rang d'ancienneté, si l'on voulait. L'avancement serait ainsi la récompense de la longueur et de la qualité des services.

Cette pratique ne s'éloignerait pas trop des usages reçus; mais elle ne créerait pas un courant d'émulation aussi puissant que le concours.

Le concours aurait des inconvénients, s'il était ouvert sans conditions. Mais établi seulement, comme nous l'avons dit ailleurs, entre des candidats bien notés, comptant un nombre d'années de services déterminé, il ne pourrait

que tenir les maîtres en éveil, les porter à perfectionner sans cesse leur instruction et leurs méthodes, les obliger à ne compter que sur leurs efforts persévérants.

Le concours leur donnerait plus de prestige au sein des populations, plus de force morale, plus d'indépendance et de sécurité, sans leur permettre de s'attarder au milieu d'un mouvement général de saine émulation.

Non seulement les écoles se sont multipliées, les élèves accrus; mais encore le régime scolaire s'est modifié et presque transformé. On ne trouve plus guère des centaines d'enfants sous la direction d'un seul maître; les grandes écoles sont divisées en classes comprenant en moyenne de 50 à 60 élèves. Le personnel enseignant a dû être considérablement renforcé, et aujourd'hui les fonctions d'instituteur adjoint ne sont plus un surnumérariat, un stage, mais une véritable carrière. Dans les grandes villes, tous les instituteurs adjoints ne peuvent pas arriver à la direction d'une école; dans tous les cas, ce n'est qu'après de longs services que l'on arrive à ce poste. Les instituteurs adjoints méritent d'être mieux traités que ne l'a fait la loi de 1875. Leurs services devraient être comptés pour l'avancement à l'égal de ceux des directeurs des trois dernières classes; les récompenses ne devraient pas se borner à une simple mention spéciale. Il n'y a pas que les proviseurs qui avancent dans les lycées! Pourquoi ne s'habituerait-on pas à voir dans les instituteurs adjoints des professeurs primaires au lieu de les considérer indéfiniment comme des stagiaires? L'amoindrissement des instituteurs adjoints pourrait devenir une cause de faiblesse pour les écoles des grandes villes, lorsque la situation des instituteurs des communes rurales aura été améliorée. L'unité de direction est nécessaire dans une grande école; mais les résultats

ɔpendent de l'intelligence et du dévouement de tous s maîtres.

La vie a besoin d'aiguillon; l'émulation est une condi- ɔn essentielle du progrès; servons-nous habilement de ce ıissant levier et l'enseignement primaire entrera dans ıe nouvelle ère de prospérité.

CHAUMEIL,
Inspecteur primaire à Paris.

L'INSTRUCTION OBLIGATOIRE EN ALSACE-LORRAINE.

La question de l'instruction obligatoire va de nouveau être mise à l'ordre du jour en France, puisqu'elle figure dans le projet de loi qui doit être débattu à la Chambre. Ce sera, sans contredit, pour la dernière fois que cette question sera mise en discussion; car elle est de celles dont on peut dire qu'elle est mûre et jugée d'avance. L'opinion publique la considère à juste titre comme une affaire d'une importance capitale, dont la solution ne saurait plus être ajournée.

On n'a pas oublié les débats longs et passionnés auxquels l'obligation scolaire a donné lieu en 1850, 1867, 1873 et particulièrement en 1865. M. Duruy a publié, à cette époque, un remarquable Rapport qui, avec un ouvrage plus récent de M. Charles Robert, restera le travail le plus complet, le plaidoyer le plus éloquent qui aient été faits en faveur de l'instruction obligatoire.

De toutes les réformes scolaires, aucune n'a rencontré plus d'opposition, aucune n'a tant passionné les esprits, aucune n'aura demandé plus de temps pour être adoptée que celle de l'obligation. Décrétée d'abord par la Convention, elle n'avait cessé d'être agitée, depuis 1830 jusqu'à nos jours, devant la Chambre des Pairs, et plus tard devant le Corps législatif et le Sénat. A mesure que l'obligation gagnait du terrain chez les peuples voisins, et portait des fruits qui mûrissaient aux yeux de tous, elle a trouvé en France des défenseurs éloquents et infatigables. Il suffit de nommer Cousin, Carnot, J. Simon, Barthélemy Saint-Hilaire, *Ch. Dupin, le* général Morin, E. Rendu, Ch. Robert,

L. Chevalier, Guizot, Saint-René Taillandier, Beaudouin, I. Macé, Frédéric Monnier, etc. On formerait une bibliothèque avec les Mémoires qui ont été écrits pour ou contre l'obligation scolaire.

Les adversaires de l'obligation, à défaut d'arguments sérieux, ont eu recours à tous les sophismes et à toutes les objections spécieuses que l'esprit de parti, la prévention, la haine de l'instruction populaire et l'ignorance ont pu inventer. On a été même jusqu'à fausser les chiffres donnés par la statistique, et nier les résultats obtenus dans les pays voisins.

Malgré l'exemple des pays étrangers, malgré les désastres de 1870, malgré les vœux de l'immense majorité des instituteurs qui réclament l'obligation, malgré l'opinion d'esprits éminents, tels qu'Auguste Cochin et Guizot qui, d'adversaires de l'obligation, en étaient devenus les partisans déclarés, la Commission de 1873 a rejeté le projet de loi. Cette Commission, on le sait, a cru se tirer d'embarras par un expédient, en décrétant *l'obligation morale,* comme si cette obligation morale n'était pas inscrite depuis longtemps dans la loi, comme si l'obligation légale n'était pas réclamée précisément parce que l'obligation morale était reconnue insuffisante.

« La question de l'obligation légale, avait dit Cochin, est de celles que la guerre avec l'Allemagne a tranchées. »

« Il peut arriver, écrivit Guizot en 1873, que l'état social et l'état des esprits rendent l'obligation légale, en fait d'instruction primaire, légitime, salutaire et nécessaire. *C'est là où nous en sommes aujourd'hui.* Le mouvement en faveur de l'enseignement obligatoire est sincère, sérieux, national. De puissants exemples l'autorisent et l'encouragent : en Allemagne, en Suisse, en Danemark, dans la

L'INSTRUCTION OBLIGATOIRE EN ALSACE-LORRAINE.

La question de l'instruction obligatoire va de nouveau être mise à l'ordre du jour en France, puisqu'elle figure dans le projet de loi qui doit être débattu à la Chambre. Ce sera, sans contredit, pour la dernière fois que cette question sera mise en discussion; car elle est de celles dont on peut dire qu'elle est mûre et jugée d'avance. L'opinion publique la considère à juste titre comme une affaire d'une importance capitale, dont la solution ne saurait plus être ajournée.

On n'a pas oublié les débats longs et passionnés auxquels l'obligation scolaire a donné lieu en 1850, 1867, 1873 et particulièrement en 1865. M. Duruy a publié, à cette époque, un remarquable Rapport qui, avec un ouvrage plus récent de M. Charles Robert, restera le travail le plus complet, le plaidoyer le plus éloquent qui aient été faits en faveur de l'instruction obligatoire.

De toutes les réformes scolaires, aucune n'a rencontré plus d'opposition, aucune n'a tant passionné les esprits, aucune n'aura demandé plus de temps pour être adoptée que celle de l'obligation. Décrétée d'abord par la Convention, elle n'avait cessé d'être agitée, depuis 1830 jusqu'à nos jours, devant la Chambre des Pairs, et plus tard devant le Corps législatif et le Sénat. A mesure que l'obligation gagnait du terrain chez les peuples voisins, et portait des fruits qui mûrissaient aux yeux de tous, elle a trouvé en France des défenseurs éloquents et infatigables. Il suffit de nommer Cousin, Carnot, J. Simon, Barthélemy Saint-Hilaire, Ch. Dupin, le général Morin, E. Rendu, Ch. Robert,

Chevalier, Guizot, Saint-René Taillandier, Beaudouin, Macé, Frédéric Monnier, etc. On formerait une biblio-èque avec les Mémoires qui ont été écrits pour ou contre bligation scolaire.

Les adversaires de l'obligation, à défaut d'arguments ieux, ont eu recours à tous les sophismes et à toutes objections spécieuses que l'esprit de parti, la préven-n, la haine de l'instruction populaire et l'ignorance ont inventer. On a été même jusqu'à fausser les chiffres nnés par la statistique, et nier les résultats obtenus dans pays voisins.

Malgré l'exemple des pays étrangers, malgré les désastres 1870, malgré les vœux de l'immense majorité des ins-uteurs qui réclament l'obligation, malgré l'opinion sprits éminents, tels qu'Auguste Cochin et Guizot qui, dversaires de l'obligation, en étaient devenus les parti-ns déclarés, la Commission de 1873 a rejeté le projet de . Cette Commission, on le sait, a cru se tirer d'embarras r un expédient, en décrétant *l'obligation morale,* comme cette obligation morale n'était pas inscrite depuis long-nps dans la loi, comme si l'obligation légale n'était pas clamée précisément parce que l'obligation morale était connue insuffisante.

« La question de l'obligation légale, avait dit Cochin, est celles que la guerre avec l'Allemagne a tranchées. »

« Il peut arriver, écrivit Guizot en 1873, que l'état social l'état des esprits rendent l'obligation légale, en fait instruction primaire, légitime, salutaire et nécessaire. *est là où nous en sommes aujourd'hui.* Le mouvement faveur de l'enseignement obligatoire est sincère, sérieux, tional. De puissants exemples l'autorisent et l'encou-gent : en Allemagne, en Suisse, en Danemark, dans la

apprenant que l'obligation allait enfin être adoptée dans leur ancienne patrie (1). Ils avaient appris, par expérience, que, sans la fréquentation régulière, les résultats sérieux et durables sont impossibles dans nos écoles. Aussi forment-ils le vœu que ce moyen de salut soit adopté sans délai.

N'a-t-on pas été jusqu'à soutenir que, si les écoles de l'Alsace-Lorraine ont décliné depuis l'annexion, la cause en est à l'obligation? Les mêmes absurdités ont été soutenues devant la Chambre de 1864, par M. Genteur, alors secrétaire général du ministère de l'instruction publique et commissaire du gouvernement.

« Ne nous demandez pas l'instruction obligatoire; elle n'est pas dans nos mœurs *(marques nombreuses d'adhésion)*. Vous prétendez qu'elle a réussi dans d'autres pays; je le nie, je le nie avec des chiffres, et non avec des chiffres en l'air: avec des chiffres authentiques... Et en Prusse? on nous a mis au-dessous de la Prusse! *(on rit)*. Sur 3,225,000, six cent mille demeurent étrangers à l'école, tandis qu'avec une population plus grande, nous n'en avons que six cent mille qui restent en dehors de la classe. Nous sommes donc au-dessus de la Prusse!... Il ne faut pas toucher à l'autorité déjà trop restreinte du père de famille *(très bien! très bien!)*; il ne suffit pas de dire : Je demande l'instruction gratuite et obligatoire, et de soulever ainsi autour de soi je ne sais quelle popularité! *(Nombreuses marques prolongées d'approbation.)* Il s'agit de savoir quels moyens de coercition appropriés à nos mœurs vous proposez d'employer *(c'est cela!)*. Dans la *sentimentale* Allemagne, lorsqu'un père de famille refuse d'envoyer son enfant à

(1) *Journal d'Alsace* du 26 janvier 1879, et *Schulblatt* du même mois.

cole, il comparaît devant une commission, et là on lui
nt un discours moral et attendrissant dont vous avez pu
précier tout à l'heure le résultat *(on rit)*. Quel effet cela
oduirait-il en France? »

Répondant à l'argument tiré, en faveur de l'obligation,
la loi du 22 mars 1841, sur le travail des enfants dans
manufactures, l'orateur déclara que jamais l'article de
tte loi relatif à l'instruction n'avait été appliqué. « Lais-
ns de côté, Messieurs, ajoute-t-il, tous ces rêves d'imagi-
tion *(très bien! très bien)*... Vraiment on ne devrait
ıs en parler...»

Le discours de l'orateur s'était terminé au milieu des
plaudissements de la Chambre, et un grand nombre de
putés avaient quitté leur place pour féliciter l'orateur.

Trois ans plus tard, au Sénat, un ancien ministre de
nstruction publique, M. Rouland, s'écria également:
Pourquoi vouloir nous faire marcher ainsi à la prussienne?
. Que les Prussiens restent avec leur bonheur d'un
ur, leur triomphe sur l'Autriche, avec l'école obligatoire
le fusil à aiguille! La France restera avec sa puissance:
r sa puissance est en elle, et elle dépend de son génie,
de ses mœurs, et de ses instincts » *(nouvelle approba-
on)*.

Vraiment, il est impossible de lire aujourd'hui le compte
ndu de ces débats sans éprouver des sentiments de
rofonde tristesse. Jamais on n'avait vu tant d'aveuglement
ni à tant de présomption. Il en coûte de le dire; mais
'est de l'histoire. Il est des vérités utiles qu'il faut rappe-
r, des fautes qu'on doit avoir le courage de reconnaître.
'est le seul moyen de ne plus y retomber.

Les erreurs répandues si légèrement dans le public au
ujet de la situation et des résultats de l'instruction obli-

gatoire à l'étranger, ont été reproduites depuis, malgr tous les démentis. On est surpris de compter parmi le adversaires de l'obligation des membres de l'Université, e même d'anciens inspecteurs d'académie (1).

Et cependant les moyens d'information n'ont fait défau à aucune époque. Des hommes éminents avaient été envoyés dans les pays étrangers, et ont publié des mémoires remarquables. Mais ces derniers avaient le même sort que les célèbres rapports militaires du colonel Stoffel. Nos députés ne les lisaient pas.

A cette occasion, il est bon de rappeler que M. Duruy, ayant demandé en 1868, au ministère de la guerre, des passages du rapport de notre attaché militaire relatifs à l'enseignement, reçut l'extrait suivant :

« Le principe de l'instruction obligatoire est adopté en Prusse depuis plus de trente ans ; aussi la nation prussienne est-elle la plus éclairée de l'Europe, en ce sens que l'instruction est répandue dans toutes les classes. Les provinces polonaises, seules, vivent encore dans une infériorité relative. En France, où l'on ignore si complètement toutes les choses se rapportant aux pays étrangers, on ne se doute même pas de la somme de travail intellectuel dont l'Allemagne du Nord est le théâtre. Les écoles populaires y abondent, et, tandis qu'en France le nombre des centres d'activité et de production intellectuelle se réduit à celui de quelques grandes villes, l'Allemagne est couverte de pareils foyers, et, pour les énumérer, il faudrait descendre jusqu'à nommer des villes de troisième et quatrième ordre. » (23 avril 1868.)

Le simple bon sens indique que les chiffres donnés par M. Genteur ne peuvent être authentiques.

Nous avons, en effet, sous les yeux un travail publié par le savant directeur de la statistique royale en Prusse, M. Engel. Voici ce que nous y trouvons :

(1) Voir *Nos Maîtres d'aujourd'hui*, par H. André.

	1858	1864	1867
Nombre total des enfants en âge d'école	3.411.515	3.457.301	3.553.257
Nombre total des élèves (garçons et filles) qui reçoivent l'instruction primaire	2.803.093	3.026.743	3.121.871
Déficit (enfants qui ne fréquentent pas l'école) (1). . . .	608.422	430.558	431.386

Les élèves portés dans la colonne du déficit ne sont donc as des enfants qui restent privés d'instruction, mais mplement ceux qui sont instruits dans des établissements utres que l'école primaire (2).

Vers la même époque, des hommes éminents, tels que le énéral Morin, Frédéric Monnier et Beaudouin, avaient été nvoyés en mission en Allemagne, et leurs rapports s'accordent à reconnaître que les lois et règlements sur l'insruction obligatoire sont observés partout, qu'ils donnent

(1) Dans ces chiffres sont compris les enfants qui reçoivent l'insruction à domicile et ceux qui suivent les cours d'une école primaire supérieure ou d'une école moyenne. Il faut décompter également un certain nombre d'enfants qui, pour des motifs légaux, ne peuvent soit fréquenter l'école immédiatement après l'accomplissement de leur cinquième année, soit continuer à fréquenter l'école jusqu'à ce qu'ils aient atteint l'âge de 14 ans révolus.

(2) Voici une autre statistique qui ne fait que corroborer les premiers chiffres :

	1860-67	1870-71
Nombre de conscrits inscrits.	100.860	97.525
Conscrits n'ayant pas reçu l'instruction scolaire .	3.819	2.094
Proportion au nombre total.	3 0/0	2 0/0

La statistique qui vient d'être publiée pour l'année 1879 porte que ur 86,849 conscrits, on n'a compté dans le royaume de Prusse que 265 illettrés, soit 2.62 pour cent.

partout les meilleurs résultats et qu'il est extrêmement rare qu'on soit obligé d'infliger des amendes aux récalcitrants ; ce qui est la preuve la plus évidente que, même dans les masses, le sentiment de la nécessité du respect des lois a pénétré. Le cas serait le même en France, ajoutent-ils, le jour où l'obligation serait décrétée.

L'Alsace a eu cette instruction obligatoire qu'elle désirait si ardemment; mais hélas! à quel prix ! Elle devait être, en effet, pour l'Alsace, non pas le fruit glorieux d'une victoire morale remportée en France par l'opinion publique, mais le résultat de nos défaites et du démembrement de la patrie.

Examinons comment les Prussiens ont établi l'obligation légale dans les provinces qu'ils venaient d'annexer. Ce fut une ordonnance du 18 avril 1871, signée du comte de Bismark-Bohlen, gouverneur général de l'Alsace, qui rendit cette loi obligatoire. On voit que l'administration prussienne n'a pas perdu de temps.

Voici les principaux articles de cette ordonnance :

1. Les représentants légaux d'un enfant sont tenus de veiller à ce que, dès l'âge de 6 ans accomplis, il fréquente régulièrement une école publique ou libre, dirigée par des maîtres brevetés, d'après le programme d'études adopté pour les écoles publiques, à moins que l'enfant ne reçoive dans sa famille l'instruction au même degré.

Dans des cas particuliers et pour des motifs sérieux, l'autorité scolaire peut autoriser certains enfants à entrer à l'école à une époque plus reculée, ou à interrompre temporairement la fréquentation de la classe.

2. L'enfant sera tenu de fréquenter l'école jusqu'au moment où l'autorité scolaire aura constaté qu'il a acquis une instruction suffisante, d'après les résultats d'un examen, passé à la fin de chaque semestre de l'année scolaire.

Les garçons ne seront admis à cet examen qu'à l'âge de 14 ans accomplis, les filles à l'âge de 13 ans. Un certificat

era délivré, sans frais, à chaque enfant congédié à la suite le l'examen.

3. Les enfants astreints à fréquenter l'école ne pourront égulièrement travailler dans une fabrique, ni être employés à les travaux domestiques, sans la permission expresse de l'auorité scolaire. La loi sur la matière contient à ce sujet des rescriptions spéciales. . . . .

4. Les représentants légaux d'un enfant qui ne l'obligeront as à fréquenter l'école, conformément aux prescriptions de a présente ordonnance, seront passibles des peines suivantes : 'avertissement officiel, une amende qui pourra s'élever jusqu'à 0 francs, la privation équivalente des secours du bureau de ienfaisance, et, en cas de récidive habituelle, l'emprisonnenent pouvant durer jusqu'à huit jours.

En cas d'insolvabilité, l'amende sera remplacée par l'emprionnement, dans la proportion de six heures par chaque franc l'amende. L'emprisonnement pourra être prononcé au lieu de 'amende, dans la même proportion, pour les personnes recevant les secours du bureau de bienfaisance.

5. L'instituteur peut accorder trois jours de congé par mois. 'autorisation du directeur de l'arrondissement est nécessaire our les congés d'une plus longue durée. Les maladies et les vénements de force majeure dispensent de la fréquentation le l'école; les autres motifs d'absence seront soumis à l'appréiation du directeur de l'arrondissement.

6. L'instituteur adressera tous les mois au maire la liste les absences, avec pièces justificatives à l'appui, ainsi que son vis motivé. Le directeur de l'arrondissement peut prescrire 'envoi, tous les quinze jours, de la liste des élèves signalés our leur absence habituelle.

7. Les représentants légaux des enfants dont les absences ne araîtront pas suffisamment justifiées aux yeux du maire, eront invités par écrit à comparaître devant lui, dans un lélai de deux jours pleins, et prévenus formellement qu'on ne rendra ultérieurement en considération aucune excuse qui 'aura pas été produite séance tenante.

8. Si l'inculpé comparaît, les débats auront lieu en sa préence. Le jugement rendu lui sera aussitôt signifié. S'il ne omparaît pas, le jugement sera rendu suivant la teneur des ictes et remis à qui de droit.

Si le directeur de l'arrondissement ne ratifie pas un juge-

ment portant l'acquittement, lequel doit être soumis à son approbation, il fixera lui-même la peine.

9. Les appels contre les décisions du maire seront portés devant le directeur de l'arrondissement. L'appel à l'autorité supérieure, contre les décisions du directeur de l'arrondissement, ne peut avoir lieu que lorsqu'il s'agit d'emprisonnement.

. . . .

14. Les écoles libres sont soumises, en ce qui concerne la fréquentation de l'école, aux mêmes règlements que les écoles publiques.

Des instructions complémentaires sur l'exécution de cette ordonnance ont été publiées pour le département de la Basse-Alsace, celui de la Haute-Alsace et celui de la Lorraine.

En comparant cette ordonnance avec le projet de loi français, on trouvera quelques différences notables, soit pour les conditions, soit pour les sanctions de l'obligation. Ainsi en Alsace les garçons sont tenus à fréquenter l'école jusqu'à l'âge de quatorze ans, tandis que la loi française ne porte que treize ans révolus; encore pourront-ils être dispensés de la fréquentation à partir de douze ans, s'ils obtiennent le certificat d'études primaires.

La loi allemande admet la prison et même, en cas de récidive habituelle, l'emprisonnement pourra durer jusqu'à huit jours. En France, en cas de nouvelle récidive, l'infraction sera punie comme une simple contravention.

L'administration prussienne devait s'attendre à de grandes difficultés pour faire adopter la nouvelle loi scolaire en Alsace-Lorraine. Les Allemands se rappelaient l'exemple des provinces rhénanes, où l'obligation avait rencontré des résistances si opiniâtres, de la part des populations, qu'elle n'a pu être imposée qu'en 1826. Jamais loi ne fut promulguée dans de plus mauvaises conditions que celle de 1874. L'Alsace

Lorraine venait d'être arrachée par la force à la mère patrie; les populations souffraient dans tout ce qu'elles avaient de plus cher et de plus sacré; toutes les familles portaient le deuil de la patrie ; il n'y en avait pas une qui n'eût perdu quelques membres par l'option et l'émigration. Joignez à cela un joug odieux, une administration rien moins que douce, la suppression de la langue française dans les écoles, la présence de maîtres recrutés dans tous les coins de l'Allemagne et de la Suisse, et qui étaient loin d'être la crème des instituteurs, l'emploi de livres scolaires qui ne respectaient guère les sentiments des populations, et il est facile de comprendre avec quelles dispositions la loi sur l'obligation a dû être accueillie.

Les infractions furent nombreuses la première année; l'habitude de ne pas fréquenter l'école régulièrement était trop invétérée dans les villes comme dans les communes rurales. Les maires ne mirent pas d'abord un grand empressement à poursuivre les récalcitrants, ni les instituteurs à les signaler. Bientôt l'administration prit les mesures nécessaires pour que la loi fût exécutée partout. Les familles se soumirent et, dès la seconde année, les infractions à la loi furent rares.

Les enfants comme les familles s'habituèrent peu à peu à cette loi, au point qu'il est des cantons où, depuis quatre ans, aucune amende n'a dû être infligée. Ce qui est plus important, l'habitude d'une fréquentation régulière a été contractée par les enfants et adoptée par les familles. De l'avis de tous les instituteurs alsaciens, cette habitude est déjà tellement enracinée que si, pour une cause ou une autre, la loi sur l'obligation était retirée ou si l'Alsace revenait à son ancienne patrie, les écoles continueraient à être bien fréquentées. Faire contracter l'habitude de la



» *Axiome d'identité.* — Les objets qui garnissent le même moule sont identiques, ainsi que leurs moitiés et tiers, ou doubles et triples.

» *Fondement.* — Le carré, engendré par le croisement de deux fils à plomb avec deux niveaux dans un univers fictif plat.

» *Principe.* L'uniformité. — *Agissements.* L'uniformisation.

» *Règle logique.* — Prendre le plus court chemin de la raison à la vérité.

» *Règle métrique.* — Faire le produit des trois dimensions d'équerre uniformisées.

» *Philosophie.* — Groupement et généralisation. Petit nombre de règles métriques étendues à tous les corps. »

Réponse de M. Lagout à M. Bovier-Lapierre..

Mes opuscules de Takimétrie ont été l'objet d'une critique de vingt-deux pages de M. Bovier-Lapierre dans le n° 10 du mois d'octobre 1879 de la *Revue pédagogique*, ayant pour directeurs MM. H. Cocheris, inspecteur général de l'instruction publique, et Ch. Hanriot, docteur ès lettres, inspecteur honoraire d'académie. Messieurs les Directeurs, en admettant cette critique, ont voulu montrer que la *Revue* était une tribune ouverte à la libre attaque et, dès lors, à la libre défense.

Je viens user du droit qui m'est implicitement donné, et cela non pas dans l'intérêt de la Takimétrie qui est aujourd'hui consolidée dans son existence par les services qu'elle a rendus et par ses traductions et imitations à l'étranger, mais dans l'intérêt des membres du corps enseignant de l'ordre des Lettres et de l'ordre des Sciences qui lisent la *Revue*.

Aux lettrés, je dirai avec le R. P. Gratry, *Cours de*

logique : — gens de littérature et de philosophie, reposez-vous dans les sciences ; l'effet sera de charpenter votre érudition ; — aux mathématiciens : cultivez les lettres dans vos heures de loisir, vous *diamanterez* votre savoir.

Eh bien ! la Takimétrie est assimilable à tous les esprits. Expérimentée depuis bien des années, elle a procuré une plus-value intellectuelle et productive de 15 à 20 0/0 à l'Ecole technique d'Alais et ailleurs. — Cela est déclaré dans bien des rapports officiels, notamment celui de M. Linder, ingénieur en chef des mines, directeur de l'École des maîtres mineurs d'Alais, qui depuis a été nommé directeur des études à l'Ecole polytechnique.

Pour fortifier sa raison, il n'existe, je crois, que deux traités : la Logique d'Aristote et la Géométrie d'Euclide interprétée par de savants professeurs de l'Université. Mais combien peu d'écoliers sont aptes à s'assimiler Aristote et Euclide? un sur mille, tout au plus. La presque totalité des enfants a donc été privée de la culture *régulière* de sa raison. Et il est bien facile de voir que mon adversaire n'a jamais connu ni Aristote, ni Euclide, ni leurs interprètes: car ses attaques sont dénuées de tout esprit géométrique. Je vais le prouver. Mais procédons par ordre et méthode : citons les termes de la critique.

Extraits fidèles. — « Au lieu de nos *appréciations* personnelles, nous mettrons entre les mains des lecteurs les pièces authentiques de la question. C'est par des extraits *fidèles* des brochures... »

Appréciation personnelle. — Flagrante contradiction. — Ire *réponse provisoire* : Les extraits ne sont pas fidèles. Ainsi mon adversaire annonce qu'il dira à ses lecteurs : Jugez vous mêmes, je n'*apprécie pas* et il fait le contraire! En voici la preuve textuelle ;

« Les moyens mnémoniques sont plus *pittoresques* qu'efficaces..... » « L'algèbre s'apprendra chez le boulanger... » « Croyant avoir satisfait à toutes ses promesses de *rigueur scientifique* dans ses démonstrations par les explications *confuses* que contient une autre brochure..... »

2[e] *réponse provisoire.* — C'est ce que vous appelez ne pas apprécier! En dehors de la rigueur absolue, pas de mathématiques! Si vous ne voyez pas cette rigueur et qu'elle y soit, vous avez signé vous-même votre diplôme d'incompétence; si elle n'y était pas par impossible, vous auriez découvert que les hommes éminents dont vous avez les rapports approbatifs sous les yeux, Recteurs et Professeurs de l'Université, Ingénieurs sortis premiers de l'École polytechnique, sont des faux savants; pas de milieu : tout savants ou zéro-savants.

Objection générale du contradicteur.

Ce qui est vrai n'est pas nouveau . . . . Banal.
Ce qui est nouveau n'est pas vrai . . . . Utopie.

« Les idées justes de la Takimétrie lui appartiennent-elles exclusivement?..... Il n'est guère d'instituteur qui n'ait recours aux objets matériels..... »

Voilà pour le banal. Voyons l'utopie :

« Il est vrai que les livres qui pourraient le guider ne sont peut-être pas nombreux..... » (2 pages plus loin) « Nous avons fait cette tentative (de réforme nécessaire), sans autre secours qu'une longue expérience de l'enseignement, en publiant une *Géométrie élémentaire exposée dans ses applications au dessin linéaire et à la mesure des surfaces et des volumes*. 1 vol. cart. in-12, 1 fr. 60. Librairie André Guédon, 15, rue Séguier. »

Voilà pour l'utopie des publications takimétriques;

qu'il fallait au monde des instituteurs, ce n'est pas la takimétrie, c'est le livre désigné ci-dessus deux fois dans le même article.

Eh bien, soyez franc! Si les ouvrages qui peuvent guider l'instituteur existent, votre devoir de critique est de les citer, ne serait-ce que pour ne pas éluder l'occasion qui se présente à vous, auteur concurrent, de montrer votre impartialité. S'il n'y a que le *vôtre* de *bon*, alors dites clairement qu'il devait être répandu à 4 millions d'exemplaires pour les besoins de l'instruction primaire. — Mais ne dites pas avec réticence que les ouvrages qui mériteraient votre approbation sont peu nombreux : signalez-nous le *meilleur*, et répandons-le par millions.

Grave inexactitude! Je suis obligé de plaider ici les circonstances atténuantes en faveur du critique auteur. Il n'a vu et ne voit que son livre; nous devons le supposer de bonne foi quand il affirme n'existant pas des preuves que ses yeux ont lues à l'insu de son entendement; je cite :

« Suffit-il de montrer que la somme de deux angles aigus d'un triangle rectangle est égale à un angle droit; — que le volume de la pyramide régulière ayant pour sommet le centre d'un cube et pour base l'une des faces du cube, est égale à la sixième partie de ce cube..... pour croire qu'on a trouvé une *démonstration générale* des théorèmes relatifs à la somme des angles d'un triangle et du volume d'une pyramide quelconque? »

Réponse: Pour le triangle, lire les 4 lignes en haut de la page 26, *Doctrine takimétrique.* D'ailleurs la preuve donnée pour l'équerre est scientifiquement valable pour le triangle quelconque dont les trois angles forment les quatre angles aigus des deux équerres composantes. — On peut s'étonner à bon droit qu'un homme déclarant avoir une longue

expérience de l'enseignement et être auteur d'un livre de géométrie applicable au dessin, etc., n'ait pas trouvé l'occasion de voir que l'on pouvait décomposer un triangle quelconque en deux équerres. — Pour la pyramide, lire page 19 les deux premières lignes *Doctrine takimétrique*, ou bien encore les 4 dernières lignes de la page 21 du *Cahier du Soldat du génie*, lignes que je suis bien forcé de citer, malgré leur titre trop accentué, avec intention, pour éviter que ce passage passe inaperçu. Voir ce titre avec explication à la suite :

Immense conquête de l'Équivalence.

« Une fois trouvé le secret de la mesure d'un seul triangle, d'une seule pyramide, d'un seul tas de cailloux, en opérant sur les bases et sur la hauteur, c'est connaître la mesure de toutes les variétés de pente, ainsi que de rapports entre les bases et les hauteurs. »

La moralité à tirer de ces assertions inexactes est qu'il est bien délicat pour l'auteur d'un livre de se faire juge du mérite d'un ouvrage traitant le même sujet — M. Bovier-Lapierre aurait dû se récuser dans son propre intérêt.

Elagage des vérités stériles. — J'ai dit que l'ingénieur est très compétent pour savoir quelles sont les formules de géométrie tombées en désuétude, les théorèmes qui n'ont pas d'application dans les arts.

Mon contradicteur réplique avec une certaine emphase, en se mettant en dehors de la question, ici comme ailleurs: « Le corps enseignant ne souscrira point à un jugement qui attribue aux ingénieurs une compétence presque exclusive pour *réformer les méthodes*. »

Programme et méthode ! — Mon contradicteur confond ainsi à ma grande surprise deux choses bien distinctes:

ogramme et *méthode*: une *montagne*, une *carrière*, une
ine avec les *chemins* qui y conduisent. Sa longue expé-
nce de l'enseignement aurait dû lui apprendre à faire cette
stinction.

Manque d'égards envers le corps enseignant. — Le criti-
ie poursuit son jugement: « autant vaudrait dire que le
ofesseur de mécanique est plus capable que le mécani-
en de conduire la locomotive parce qu'il connaît la
ructure intime de la machine. »

L'ingénieur et le professeur de mécanique sont de
ême rang intellectuel, mais assimiler les membres du
rps enseignant à des ouvriers mécaniciens, c'est par
op oublieux de la dignité professorale. D'ailleurs où est
machine à conduire? Elle réside dans ces enfants de nos
oles, dans ces êtres doués de sensibilité, de raison et de
lonté dont *plusieurs seront un jour nos maîtres*, comme
a dit si bien M. Bersot, naguère directeur de l'École nor-
ale supérieure.

Fausses règles en usage. — Encore une fausse note
e mon contradicteur à propos des règles empiriques
tes *des moyennes* que les toiseurs emploient dans l'in-
ustrie. Exemple de Reims où deux, géomètres diffèrent
evant le tribunal de 300 mètres cubes pour un tas d'en-
ron 1200 mètres cubes. « Mais la géométrie classique
'est pas responsable de ces erreurs: elle offre pour de
lles évaluations des règles pratiques d'une application
ussi facile que celle que M. Lagout *croit avoir inventée*
: qu'il présente sous le nom de règle du tas de cailloux. »

Quelles sont ces règles pratiques, aussi simples? pour-
uoi nous les cacher? vous écrivez 700 lignes pour criti-
uer une réforme d'enseignement de mathématiques, et il
e vous vient pas à l'idée de montrer en deux lignes vos

meilleures formules! — Au lieu de cela vous allez citer une appréciation très considérable d'ailleurs, d'un journal qui n'est ni scientifique ni pédagogique, la *Gazette des campagnes*. Je ne m'en plains pas, mais je suis bien forcé de vous répéter que vous abusez un peu trop de l'hospitalité qui vous est offerte dans la *Revue pédagogique*.

Vous auriez dû écrire: 1° voici la règle takimétrique; 2° voici la meilleure; 3° que le lecteur juge!

Routine et ignorance. — « Il suffirait que l'Administration rendît obligatoires des règles justes et simples (que dévoilera le contradicteur) pour chasser les règles fausses que la routine et l'ignorance conservent aveuglément. »

Quelle administration? celle de l'Instruction publique, qui a accrédité dans ses écoles les innombrables livres où se trouvent les règles fausses en usage! celle de l'Industrie et du Commerce qui défend aux toiseurs d'appliquer les règles qu'on leur a apprises? Vous nous laissez encore une fois dans le vague.

La Takim-Algèbre. — Tout d'un coup le critique fait une digression dans l'algèbre takimétrique en raillant son outillage: *ballons* pour concrétiser quantités négatives; *escaliers progressifs* pour les intérêts; *treillage* et *espalier* pour la formation des carrés et extractions de racines.

Puisque le critique nous a annoncé au commencement ses intentions d'être consciencieux, il aurait dû reproduire un extrait du lumineux rapport, au Ministre des travaux publics, de M. L. de Fourcy, inspecteur général des mines, qui se trouve dans l'un de nos opuscules: le *Prompt savoir*, où il a déjà puisé. Au lieu de cela, il continue à cacher son savoir, sa logique; mais il montre tout son esprit; je ne puis résister au désir de citer ce qu'il dit contre l'Algèbre nouvelle: « Les élèves n'auront qu'à se prome

dans un jardin, et cette *géométrie* péripatéticienne aura pour eux encore plus de charme s'ils peuvent en même temps extraire quelques belles pêches des espaliers.....»

Que votre esprit déborde en paroles, je le veux bien, mais en écrit rien ne vous empêche de lancer vos traits avec méthode : à propos de Géométrie, vous tombez brusquement sur l'Algèbre sans avoir prévenu le lecteur qu'elle existât, puis vous flagellez l'Algèbre en l'appelant *géométrie péripatéticienne!* et cela sans transition, dans la même page 356 de la *Revue*. Vos lecteurs se fâcheront si vous continuez à embrouiller les choses.

Résumé fidèle du cahier du soldat du génie. — « Il est temps de sortir des généralités et nous ne pouvons mieux faire que de résumer fidèlement le *Cahier du soldat du génie...* » 1° Ce n'est pas un résumé, puisque nous voyons 8 pages coupées au ciseau dans l'opuscule; 2° ce n'est pas fidèle, puisque, page 362, le critique dit : «M. Lagout se borne...» au triangle rectangle isoscèle...« il se contente de considérer les six pyramides régulières du cube. » Puis « sans plus de façon, il étend les deux théorèmes tirés des cas particuliers à tous les triangles et à toutes les pyramides indistinctement, *croyant* avoir satisfait à toutes ses promesses de rigueur scientifique dans ses démonstrations par les explications confuses que contient une autre brochure, *la Doctrine takimétrique* »..... Quelle littérature!

Je dis donc que ce n'est pas fidèle, puisque le théorème qui généralise le cas particulier est sous les yeux même de l'imprudent critique, page 21 du *Cahier du soldat du génie*, n° 14, juste à la suite des cas particuliers. Quant à l'autre démonstration du théorème de généralisation, le critique la trouve confuse, elle n'est pas faite pour l'enseignement primaire du premier degré; mais partout ailleurs elle a été

très bien comprise, ainsi que me l'a déclaré M. Perreau au retour de ses missions takimétriques officielles dans les fermes-écoles.

Une compensation!!! — Le moment était venu de reproduire cette deuxième démonstration, en désignant les parties des figures takimétriques à la manière classique A, B, C, D,... mais notre spirituel adversaire dit : « Nous n'essayerons pas d'en donner l'abrégé, d'autant plus que les explications ne sauraient être séparées des couleurs *amies* de *vert* et de *rose*, mais *par compensation* nous reproduisons tout le paragraphe des ronds relatifs au cercle et à la sphère... »

Je me suis défendu tant que j'ai pu de me laisser attirer sur la pente de la plaisanterie ; mais j'y cède malgré moi. L'originalité d'une telle compensation n'a été inventée qu'une fois à mon avis dans une fête de village : « Approchez tous! nous allons vous montrer le fruit de l'accouplement d'une carpe et d'un lapin... » La foule est entrée dans la baraque. « Le petit est malade, mais *par compensation* on va vous montrer le papa et la maman... »

Mesure de la sphère. — En géométrie, il n'y a pas de milieu entre le faux et le vrai. Il pourrait se faire que mon style fût lourd, un peu confus, mais alors la sagacité du savant aurait dû y suppléer. Loin de là, mon contradicteur croit avoir payé sa dette à l'égard des lecteurs de la *Revue*, en disant que j'ai fait une tentative confuse de démonstration pour la mesure de la sphère par l'abat-jour.

La vérité est que je l'ai cherchée en vain pendant plus de dix ans... et cela pour retomber sur le moyen classique des triangles semblables, moyen que tous les professeurs des cours secondaires connaissent. Aurais-je tellement *obscurci cette* démonstration, en lui donnant l'habillage

takimétrique, que mon contradicteur ne l'aurait pas reconnue? Mais il serait le seul dans ce cas parmi les membres du Corps enseignant que j'ai vus, et j'en ai vu beaucoup depuis huit ans que j'ai été appelé au Conseil académique de Clermont, puis dans les rectorats de Nancy, Lyon, Douai, Lille. La preuve qu'elle n'a pas été critiquée est que je n'en ai pas changé la forme à chaque nouvelle édition, n'ayant pu jusqu'alors détacher ce seul point de commun à la takimétrie et à la géométrie classique.

Je conclus en demandant quelle autorité peut avoir en géométrie un homme dont le savoir s'arrête à l'une des règles classiques de l'aire du tronc de cône.

Merveilleuse découverte pédagogique. — Les lecteurs de la *Revue* me sauront gré de leur indiquer une merveilleuse démonstration de la Sphère, trouvée dans un livre classique. Cette preuve est absolument takimétrique. Elle s'appuie sur l'évolution d'un carré parfait tournant autour de l'un de ses côtés, lequel engendre les trois corps ronds, savoir : le cylindre par le côté parallèle à l'axe, le cône par la diagonale du carré, et enfin la demi-sphère par le quart du cercle inscrit dans le carré.

Or, on démontre d'emblée que le cylindre est égal à la 1/2 sphère plus au cône, équivalant à 1/3 du cylindre, donc

$$1/2 \text{ sphère, volume} = 2/3 \text{ du cylindre circonscrit.}$$

Cette règle peut être enseignée dorénavant dans les écoles primaires après une première leçon de takimétrie. — Partout où je l'ai exposée, elle a été accueillie comme une merveille pédagogique. Je l'ai consignée dans la *Takim-Algèbre* et dans le *Bac-ès-sciences à livre ouvert*, et je l'introduirai dans la prochaine édition du *Cahier du Soldat du Génie*, qui prendra le nom, adopté pour les

traductions anglaise et italienne, de *Takimétrie fondamentale.*

Je suis heureux de n'avoir pas trouvé cette règle de la sphère, ce qui me met tout à mon aise pour la vanter et dire qu'elle constitue le seul moyen connu de démonstration assimilable à l'école primaire. Pour l'enseignement secondaire, les autres moyens longs et difficiles sont désormais inutiles.

Réforme ou Révolution! — Exclamation ironique de mon contradicteur : « On voit par là que la Takimétrie est plus qu'une *Réforme*, c'est une Révolution!.. l'Algèbre s'apprendra chez le Boulanger, » etc.

C'est une bonne fortune pour un novateur d'avoir un ennemi : s'il est sage, il vous critique judicieusement et vous perfectionnez votre œuvre; s'il est étourdi, il vous donne beau jeu pour votre défense. J'oppose donc à l'ironie de mon contradicteur l'extrait résumant les documents authentiques réunis en une brochure pour l'Exposition universelle sur la demande du Commissaire général.

« *Une Révolution pédagogique pour enseigner les mathématiques. Réforme des règles empiriques fausses employées par les praticiens.* — La Takimétrie a subi, pendant près de quinze ans, toutes les épreuves de l'expérimentation, épreuves dont la résultante est libellée dans les rapports des personnages les plus compétents : M. L. de Fourcy, inspecteur général des mines, M. Linder, ingénieur en chef des mines, les ingénieurs professeurs à l'École des ponts et chaussées, tous arrivent à la même conclusion sur la takymétrie : Méthode toute nouvelle; — Démonstration d'emblée; — Tout le savoir nécessaire appris d'une manière inoubliable en quelques heures; — Idée féconde; — Révolution pédagogique; — Plus-value intellectuelle de 15 0/0 carac-

térisée par les notes d'examen ; — Rigueur euclidienne — Recrutement des sous-officiers de l'industrie.

» A l'Exposition de Vienne, la Takymétrie a été signalée par la délégation des instituteurs et institutrices de Lyon comme Révolution pédagogique, Progrès splendide ; — à l'école normale primaire de Paris : Méthode nouvelle assimilable et transmissible en quelques heures. »

Moralité de cette discussion.

Les lecteurs de la *Revue* vous sauront gré d'avoir provoqué cette étude psychologique, montrant l'impérieuse nécessité d'introduire la logique à la base de l'éducation intellectuelle. — Jamais M. Bovier-Lapierre n'aurait pu se contredire si souvent dans un même article, si on lui eût appris dès l'enfance la logique rigoureuse et simple dont est formée la takimétrie.

1re Contradiction. — « Pas d'appréciation personnelle... » ; plus loin « tentatives de démonstrations confuses... » Il se contente de « considérer » un cas particulier comme général : « explications confuses... »

2e Contradiction. — « C'est par des extraits fidèles » ; les extraits sont infidèles, car les preuves de l'équivalence que vous déclarez ne pas exister page 351, vous les copiez plus loin page 354, 8° ; un extrait qui donne un grand poids à ce théorème considéré comme vérité capitale.

3e Contradiction. — Page 362 : « Il se borne, il se contente, puis sans plus de façon... » Quel ton ! quel style ! Eh bien, deux lignes plus loin on me reproche d'avoir donné des preuves « confuses » de l'équivalence !

Voilà deux choses en contradiction : se contenter du cas particulier et en même temps ne s'en pas contenter, puis-

qu'on s'efforce de prouver le cas général. C'est le comble de l'inconséquence.

4e Contradiction. — Vous dites que vous êtes auteur d'une géométrie, et, chose extraordinaire! vous ne reconnaissez même pas la règle classique de la mesure du tronc de cône, et vous ignorez que le triangle est décomposable en deux équerres.

5e Contradiction. — J'ai promis en commençant des extraits fidèles pour que le lecteur puisse juger. — Eh bien! vous allez voir quelle confusion dans la preuve de l'équivalence... Ah! pardon! il me faudrait des couleurs; PAR COMPENSATION, je vais vous copier autre chose!!!

C'est le comble de la drôlerie! quand on demandera si la *Revue pédagogique* est une tribune libre, on répondra: Jugez-en par l'argument de la COMPENSATION.

Je m'arrête; je ne veux pas épuiser la série des contradictions. J'ai voulu montrer que la *confusion* reprochée par vous à mes ouvrages sans en fournir la preuve, était d'abord dans votre critique. J'espère que vous serez admis à citer le texte d'un raisonnement qui vous paraîtrait défectueux par la forme, je chercherai à le rendre accessible à l'esprit le plus réfractaire à l'évidence mathématique, car il n'y a pas de non-valeurs en takimétrie.

Faits notoires. — Cela posé, je termine en réalisant vos promesses non réalisées: faire connaître avec impartialité ce qu'est la takimétrie. Eh bien! la Vérité, l'Impartialité, la Précision, l'Incontestable, ce sont les *fruits de la méthode :* voici les faits notoires et, selon le proverbe anglais :

« Les faits dominent les plus hautes considérations. »

1er *fait.* — Expérimentation officielle faite à l'École s maîtres mineurs d'Alais, dirigée par M. Linde, ingénieur chef des mines : « *La Takimétrie a procuré en moins d'un* *ıis une plus-value d'environ 15 pour 100* sur les notes ›xamen... » (Rapport officiel du 12 septembre 1876.) outons qu'elle a guéri les incurables en mathématiques.

2e *fait.* — Un cantonnier paveur à Nogent-sur-Seine, . Gérard, qui travaillait près d'un bureau, y a été introıit pour faire quelques copies ; y est resté, a été attaché ı service takimétrique ; et vient d'être reçu au grade de ›nducteur des ponts et chaussées, le premier du dépar›ment de l'Aube et dans le premier tiers sur la liste généıle. — Or le programme officiel des mathématiques est ›lui du Bac-ès-sciences, et il faut ajouter que M. Gérard un esprit moyen et que deux autres cantonniers du ıême arrondissement étaient signalés comme au-dessus u niveau moyen. Si donc le sujet n'est pas exceptionnel, faut que la méthode nouvelle soit très efficace.

3e *fait.* — Propagation de la Takimétrie à l'étranger par es traductions en anglais, russe, espagnol, italien. Une utorisation a été demandée il y a quelques mois par un rofesseur de Vienne.

4e *fait.* — A Paris, le cours de Takimétrie est installé ›puis cinq ans à l'École Turgot, maison modèle des Écoles ıunicipales, extension résolue à l'École J.-B. Say, d'abord, ensuite, par la logique des choses, aux Écoles Colbert Lavoisier et aux écoles professionnelles.

5e *fait.* — Orientation et Synthèse. — A l'École normale ›s instituteurs de la Seine, M. Dalsème, professeur de athématiques, fait deux fois le cours de takimétrie aux ıêmes élèves : 1° à leur entrée, à titre d'orientation au cours

classique obligatoire; 2° avant la sortie pour servir de synthèse. — Exemple à suivre par les professeurs de l'enseignement secondaire pour faire apprendre les cours mieux et avec beaucoup moins de peine, tout en supprimant les non-valeurs.

6e fait. Les non-valeurs dans les écoles normales primaires, les élèves qui ne se présentent pas aux examens facultatifs de géométrie sont au nombre de *quatre-vingts* pour cent! Ce fait n'est-il pas la constatation de la fatale impuissance de la méthode métaphysique créée par Euclide, il y a vingt-trois siècles, pour enseigner la logique transcendante sur un canevas de géométrie aux candidats à l'école de philosophie? D'ailleurs, qu'est-ce que le transcendant aurait à faire dans les écoles primaires et professionnelles dont il s'agit?

Conclusion

La mise en train du progrès scolaire, la création d'un vaste enseignement technique sont dans les aspirations du jour. C'est une question d'économie sociale qui domine la pédagogie. Il faut produire vite et bien; « les mathématiques facilitent les arts. » (Pascal.) Il faut donc enseigner leurs vérités utiles avec une logique sévère pour fortifier l'esprit d'invention. C'est pour cela qu'un groupe de professeurs dévoués au bien public se sont mis à propager la takimétrie. Votre intérêt est de vous joindre à nous.

Nogent-sur-Seine, le 27 janvier 1880,

E. Lagout.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Angleterre. — Le *School Board* de Londres étudie en ce moment un projet de revision de l'échelle des traitements du personnel enseignant primaire de la capitale. Selon ce nouveau système, le traitement se composerait d'une partie fixe, et d'une gratification allouée à la fin de chaque année. Pour les instituteurs titulaires *(head teachers)*, la quotité du traitement fixe serait calculée d'après le nombre, non pas des élèves effectifs, mais des élèves que peut recevoir l'école, comme il suit :

Pour une école pouvant recevoir :

200 élèves et au-dessous, 200 liv. st. ;

De 201 à 400 élèves, 200 liv. st., plus 10 shill. pour chaque place en sus de 200 ;

De 401 à 800 élèves, 300 liv. st., plus 5 shill. pour chaque place en sus de 400 ;

Au-dessus de 800 élèves, 400 liv. st., plus 2 1/2 shill. pour chaque place en sus de 800.

Ainsi, dans une école à 600 places, l'instituteur toucherait un traitement fixe annuel de 350 liv. st. (8,750 francs), plus la gratification, pouvant s'élever à 20 liv. st. (500 francs).

Le traitement des institutrices titulaires formerait les trois quarts de celui des instituteurs.

Le traitement fixe des adjoints serait de 60 à 90 liv. st., avec des suppléments variant selon la nature du brevet ou des brevets dont l'adjoint est porteur. La gratification pourrait monter à 10 liv. st. Pour les adjointes, le traitement et la gratification seraient un peu inférieurs.

Dans les écoles de plus de 400 élèves, il pourra y avoir un adjoint principal *(head assistant)*, dont le traitement serait de 150 à 175 liv. st. (120 et 135 liv. st. pour une adjointe principale).

Autriche. — Des velléités de réaction dans le domaine de l'instruction primaire se sont manifestées récemment en Autriche. Le parti clérical-féodal, qui dispose en ce moment de la majorité à la Chambre des représentants, voudrait modifier la loi de 1868 dans un sens rétrograde. Un membre de ce parti, le prince Liechtenstein, a présenté la proposition suivante :

« Le gouvernement est invité à soumettre l'organisation actuelle de l'instruction primaire à une enquête approfondie, et à préparer un projet de loi donnant satisfaction aux réclamations des communes et des provinces contre les charges trop lourdes qui leur sont imposées par les écoles primaires, et tenant compte en même temps des droits constitutionnels des provinces et des besoins religieux, moraux et nationaux des populations. »

Une autre proposition, émanant du Dr Lienbacher, membre du même parti, demande que l'obligation scolaire ne s'étende pas au delà de l'âge de douze ans (elle dure actuellement jusqu'à l'âge de quatorze ans révolus).

Le Dr Dittes dit à ce propos dans le *Pædagogium* : « Nous sommes bien aises de voir la réaction, restée jusqu'à présent à l'état latent, se manifester au grand jour. Nous ne redoutons pas la lutte qui se prépare, et nous espérons que l'issue, cette fois, n'en sera pas plus défavorable à la cause de l'instruction populaire qu'elle ne l'a été à plusieurs reprises dans le passé. »

Belgique. — Un Congrès international d'enseignement, dit *l'Abeille,* se réunira à Bruxelles au mois de septembre prochain, sous le patronage de la Ligue belge de l'enseignement et sous la présidence d'honneur de M. Van Humbeeck, ministre de l'instruction publique. La session du Congrès coïncidera avec l'ouverture du Musée pédagogique organisé par les soins du département de l'instruction publique.

Les articles 2 et 3 du règlement en déterminent comme il suit le but et le caractère :

« Art. 2. — Ce Congrès a pour but d'élucider et de vulgariser les questions sociales et pédagogiques qui se rattachent à l'enseignement à tous ses degrés.

» Art. 3. — Il poursuit ce but par des débats contradictoires et par les publications de ses travaux. Il fonctionne comme une commission d'enquête où tous les faits et toutes les idées peuvent s'exposer librement et se contrôler mutuellement. Le Congrès cherche la vérité, il ne l'impose pas. Il discute, il éclaire, il ne prend pas de résolutions. »

La Ligue de l'enseignement a décidé d'instituer en même temps un concours pour la confection de certains objets de matériel scolaire qui se trouvent difficilement

s le commerce ou qui manquent totalement aux écoles naires. Ce concours portera sur les objets suivants :

° Une collection d'instruments pouvant servir à la ionstration des lois de la physique (prix maximum, francs);

° Une collection d'appareils simples et solides pour la ionstration des principaux théorèmes de la mécanique ix maximum, 100 francs);

° Un globe ardoisé, de 60 à 65 centimètres de diamètre, c les parallèles et les méridiens tracés en blanc, les tours des continents marqués en rouge, les mers à d bleu (prix maximum, 75 francs);

° Une collection d'instruments d'arpentage;

° Un petit laboratoire de chimie portatif (prix maxim, 150 francs);

° Un livre donnant une série d'expériences de physique chimie ou de mécanique qui puissent être effectuées à l'aide ppareils construits par les instituteurs eux-mêmes ou bjets usuels qui se trouvent dans toutes les maisons;

° Une collection de planches pour l'enseignement de istoire :

° Une collection de cartes en relief à bon marché et ez grandes pour servir à l'enseignement d'une classe.

— A la demande de M. Malou, chef du parti catholique à Chambre des représentants, le ministre de l'instruction olique a fait faire un relevé de la population des écoles maires de Belgique à la fin de l'année dernière.

l résulte de ce relevé statistique que les écoles commues ont perdu un tiers de leurs élèves, qui leur a été evé par les écoles libres du clergé.

Au 31 décembre 1878, la population des écoles comnales, en Belgique, était de 510,588 élèves, dont ,046 garçons et 208,542 filles.

Au 31 décembre 1879, ces écoles ne comptaient plus que ,195 élèves, dont 191,438 garçons et 147,757 filles, une différence en moins de 171,393 enfants, c'est-à-33 0/0.

ar province, la différence en moins est la suivante:

Anvers	58,33 0/0
Brabant	29,69 0/0
Flandre occidentale	53,61 0/0
Flandre orientale	62,23 0/0

Hainaut	8,53 0/0
Liège	10,15 0/0
Limbourg	69,32 0/0
Luxembourg.	34,15 0/0
Namur	21,60 0/0

— La Fédération générale des instituteurs belges vient de prier ses sections de porter à l'ordre du jour de la prochaine réunion de leur cercle la question suivante : Examen des entraves apportées à l'exécution de la loi 1879 (faits de pression et d'intimidation exercés par les adversaires de l'école officielle).

Un rapport détaillé doit être envoyé au président provincial qui, de concert avec le comité, réunira tous les rapports en un seul qu'il transmettra ensuite au comité exécutif. Celui-ci réunira tous les dossiers pour les soumettre à l'examen du ministre de l'instruction publique.

Espagne. — M. Soldevilla a présenté au Congrès un projet de loi mettant à la charge du gouvernement les dépenses de l'instruction primaire qui incombent actuellement aux communes. A cet effet, le gouvernement serait autorisé à retenir la moitié de la taxe immobilière de 4 pour 100 instituée au profit du budget des communes. M. Soldevilla espère que l'adoption de cette mesure mettrait un terme à la triste situation où se trouvent tant d'instituteurs, qui ne peuvent obtenir des communes le payement de l'arriéré de leurs traitements.

— Un autre projet de loi, dû au sénateur Galdo, propose la cession par l'État aux communes des édifices publics non encore aliénés, pour être employés comme maisons d'école. Cette proposition a été prise en considération par le Sénat.

États-Unis. — Le rapport annuel du secrétaire du Bureau d'éducation de l'État de Massachusetts fait un parallèle intéressant entre la situation des écoles de cet État en 1879 et cette même situation en 1876. Voici quelques-uns des chiffres donnés par ce rapport :

En 1876, le nombre des écoles publiques dans le Massachusetts était de 5,542 ; en 1879, de 5,558 ; augmentation, 16. Le nombre des enfants en âge scolaire (de 5 à 15 ans) était de 300,834 en 1876, de 303,836 en 1879 ; augmen-

tion, 3,002. Le nombre des élèves inscrits dans les diverses écoles était en 1876 de 305,776; en 1879, de 311,528 (1); augmentation, 5,752. La fréquentation moyenne a été en 1876 de 218,903, en 1879 de 234,249; augmentation, 15,346. Les villes qui ont fait des règlements pour assurer la fréquentation obligatoire étaient en 1876 au nombre de 137; en 1879, leur nombre s'était élevé à 213; augmentation, 76. Le personnel enseignant comprenait en 1876 un total de 8,851 instituteurs et institutrices; en 1879 ce total n'était que de 8,749; diminution, 102. Le traitement moyen par mois était en 1876 de 84 dollars 78 cents pour les instituteurs, de 35 dollars 25 cents pour les institutrices; il a été en 1879 de 67 dollars 44 cents pour les instituteurs, de 35 dollars 50 cents pour les institutrices; soit une diminution moyenne de 17 dollars 34 cents dans le traitement des instituteurs, et une augmentation moyenne de 25 cents dans celui des institutrices. Le produit des taxes destinées aux dépenses de l'instruction publique a été en 1876 de 4,400,898 dollars; en 1879, de 4,103,851 dollars; diminution, 297,047 dollars. Les dons en faveur des écoles s'étaient élevés en 1876 à 8,412 dollars; en 1879 ils n'ont produit que 5,343 dollars; diminution, 3,069 dollars.

Si la somme des dépenses de l'instruction publique dans le Massachusetts a diminué depuis trois ans, il ne faut pas chercher la cause de ce fait dans un refroidissement de l'intérêt que les autorités et la population portent aux écoles, mais uniquement dans la crise industrielle qui pèse si lourdement sur les États-Unis. Des économies sont devenues nécessaires; le traitement des instituteurs a dû être diminué de près d'un cinquième; et cependant avec moins de dépenses, il a été possible de donner l'instruction à un plus grand nombre d'enfants qu'en 1876.

Hollande. — En exécution des articles 68 et 69 de la loi du 14 août 1838, le roi des Pays-Bas vient de publier un décret divisant le royaume, pour la surveillance de l'instruction primaire, en trois inspections générales, subdivisées en vingt-cinq districts et en quatre-vingt-quatorze arrondissements. Le décret fixe en outre les attributions respectives des inspecteurs d'arrondissement (*Arrondisse-*

(1) On remarquera qu'il y a plus d'élèves inscrits que d'enfants en âge scolaire; c'est un fait qui ne se rencontre qu'aux États-Unis, croyons-nous.

ments-schoolopzieners), des inspecteurs de district (*Districts-schoolopzieners*), et des inspecteurs généraux (*Inspecteurs*).

Italie. — Nous avons déjà parlé du mouvement qui se produit en Italie en faveur de la remise à l'État des écoles primaires, qui dépendent actuellement des municipalités tant pour la nomination des instituteurs que pour l'administration. Une pétition dans ce sens, dont l'initiative a été prise par M. Bencivenni, rédacteur du journal pédagogique *Il Maestro elementare italiano*, paraissant à Turin, a été présentée à la Chambre des députés, qui en a voté la prise en considération dans sa séance du 18 décembre dernier.

L'idée dont M. Bencivenni s'est fait le champion rencontre de nombreuses sympathies chez les instituteurs, qui sont souvent victimes de l'incurie ou du mauvais vouloir de municipalités peu zélées pour les progrès de l'instruction publique. Mais elle soulève en même temps des objections sérieuses, que font valoir plusieurs journaux importants, entre autres la *Rivista dell' Istruzione primaria* de Rome. Faut-il, dans un pays où les traditions municipales sont si glorieuses et si vivaces, et où le principe de la décentralisation administrative est généralement admis, enlever aux communes toute autorité et toute responsabilité en matière d'instruction primaire? Est-il bon de transformer l'instituteur en un simple employé de l'État? — La discussion, lorsqu'elle s'engagera à la Chambre sur cette question, promet d'être intéressante, et nous ferons connaître à nos lecteurs l'issue du débat.

Prusse. — A l'occasion de la discussion du budget de l'instruction à la Chambre des représentants, les instituteurs primaires ont été l'objet, de la part de certains orateurs, d'attaques passionnées; le ministre de l'instruction publique lui-même, M. de Puttkammer, dont on connaît les tendances, a prononcé un discours qui est un véritable acte d'accusation contre l'école primaire prussienne et contre les maîtres qui y enseignent. Après avoir été glorifié outre mesure il y a quinze ans, et s'être vu attribuer les triomphes de la Prusse et le mérite de la victoire de Sadowa, le maître d'école se trouve maintenant en butte à des attaques souvent injustes; on le rend responsable des changements d'opinion qui se sont produits dans les masses populaires et qui excitent

s les régions officielles une mauvaise humeur toujours ssante. M. de Puttkammer a reconnu cependant que onduite de la plus grande partie des membres du corps ignant est à l'abri de tout reproche; mais il n'en a été plus sévère pour une minorité dont les torts ne sont bien nettement définis, mais qui s'est engagée, paraît-ans une voie blâmable et dangereuse. M. de Puttkammer ibue le fâcheux état de choses dont il se plaint au con-rs de plusieurs causes diverses : la crise économique et nécontentement qu'elle produit dans la population des s industrielles, mécontentement qui s'est propagé que dans les rangs des instituteurs ; le goût des récréa-s cherchées au cabaret; l'influence exercée par la plus nde partie des journaux pédagogiques (!), etc. Il voit le nède dans un retour à un ordre de choses qu'il regrette: a trop émancipé l'école, dit-il, de la surveillance de torité qui est naturellement appelée à la diriger. Cette orité, on le sait, pour M. de Putkammer, c'est l'Eglise. a plupart des journaux pédagogiques allemands ont testé avec énergie contre le discours du successeur de Falk.

– L'Allemagne ne possède pas, comme la France et pagne, une Académie chargée de légiférer sur les stions touchant au bon usage de la langue et de fixer conventions souvent arbitraires de l'orthographe. usqu'à présent chacun avait pu écrire les mots allemands a guise, sans autre règle que la tradition. Quelques 'ateurs proposaient depuis longtemps une simplification 'orthographe, la suppression de certaines lettres inutiles: ublic suivait ou ne suivait pas leurs conseils, au gré de caprice. L'enseignement scolaire, on le comprend, iffrait de cette incertitude de l'orthographe allemande, il paraissait désirable qu'une autorité promulguât des les fixes auxquelles tous fussent tenus d'obéir. Pour ondre à ce besoin, le ministère autrichien de l'instruc-n publique a fait paraître l'an dernier un manuel nentaire d'orthographe, aux prescriptions duquel toutes écoles primaires de l'empire austro-hongrois devront ormais conformer leur enseignement (1). Mais voici

) *Regeln und Wörterverzeichniss.* Vienne, k. k. Schulbücherverlag,).

qu'à son tour le ministère prussien a trouvé bon d'édicter, à l'usage des écoles de son ressort, un code orthographique, qui vient de paraître à Berlin (1). Malheureusement l'orthographe officielle prussienne diffère sur plusieurs points de l'orthographe officielle autrichienne; et, par suite de ces divergences, il est à craindre que les tentatives faites pour arriver à l'uniformité dans la manière d'écrire l'allemand, n'aboutissent à créer une confusion plus grande encore. Les livres imprimés en Prusse suivront l'orthographe de Berlin; ceux qui s'impriment en Autriche suivront l'orthographe de Vienne; sans compter le grand public routinier, qui, dans sa majorité, s'obstinera sans doute pendant longtemps encore à maintenir les lettres superflues proscrites par l'un ou l'autre gouvernement. On aura ainsi trois orthographes en présence. Arrivera-t-on un jour à une entente? Sera-ce Vienne ou Berlin qui l'emportera? Ou bien la séparation politique accomplie en 1866 se compliquera-t-elle à perpétuité d'un schisme orthographique, au grand détriment des écoliers, des lecteurs et des éditeurs? C'est ce que l'avenir nous apprendra.

En attendant, la réforme orthographique paraît n'être pas du goût de M. de Bismarck. Le chancelier vient, en effet, d'adresser à toutes les administrations qui relèvent de lui une circulaire par laquelle il leur interdit d'employer l'orthographe patronnée par le ministère de l'instruction publique.

Saxe. — Une pétition a été adressée aux Chambres saxonnes pour demander une diminution dans la durée de la fréquentation obligatoire de l'école complémentaire (*Fortbildungs-Schule*). La Chambre haute s'est ralliée à la décision déjà prise par la seconde Chambre, de renvoyer simplement cette pétition au gouvernement sans en recommander la prise en considération.

(1) *Regeln und Wörterverzeichniss für deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch in den preussischen Schulen.* Berlin, Weidmann, 1880.

Le Gérant responsable : CH. DELAGRAVE.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie.
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 3928-0.

Certains articles publiés par la *Revue pédagogique* ont excité, dit-on, la susceptibilité de quelques lecteurs. Le Directeur croit devoir déclarer que la *Revue* n'est point responsable des opinions émises par ses rédacteurs. Le Comité de rédaction se contente de choisir ce qui lui paraît le meilleur parmi les travaux qu'on veut bien lui adresser, mais il respecte trop ses collaborateurs pour leur demander d'atténuer les expressions qu'ils choisissent pour accentuer leurs convictions.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LETTRES SUR LA PÉDAGOGIE

RÉSUMÉ DU COURS DE L'HOTEL DE VILLE

(Mairie du IIIe arrondissement)

LETTRE CINQUIÈME

ɪ Monsieur Paul Janet, membre de l'Institut, Professeur de philosophie à la Faculté des lettres de Paris.

Monsieur et cher maître,

)uel est le savoir le plus utile, se demande M. Herbert ncer, une fois qu'on a pourvu suffisamment, par l'hy- ne, l'enseignement professionnel, l'étude élémentaire sciences physiques et naturelles, à la conservation de dustrie?

.a réponse ne peut être douteuse pour personne : c'est connaissance de nos *devoirs de famille.*

Jette importante question s'impose donc d'elle-même au gramme d'éducation rationnelle dont j'ai entrepris de cer l'esquisse dans mon cours de pédagogie. Je ne puis order sans dire hautement combien je suis redevable à iteur du beau livre *la Famille* et de ces excellents traités morale ou d'histoire de la philosophie dans lesquels le iseur, l'écrivain et le sage, se prêtant mutuellement oui, donnent à l'enseignement du maître un accent tout ticulier de conviction et d'autorité.

.a famille, pour l'individu comme pour la société, ce

n'est rien moins que la condition indispensable de l'existence, de la moralité, de la dignité, et par suite de la force et du bonheur. Elle a sa raison d'être dans la faiblesse et l'impuissance primitives de l'individu. Tandis que, chez les animaux, la plupart des petits se suffisent promptement, quelquefois même presque aussitôt leur naissance, l'enfant reste plusieurs années absolument incapable de vivre par lui-même. Faut-il, comme Pline l'ancien, se plaindre et s'indigner que la nature nous ait traités en marâtre, et ait réservé ses faveurs maternelles pour l'animal? Non certes; car notre infériorité passagère est largement compensée par l'immense bienfait de la famille. Notre faiblesse physique, intellectuelle et morale réclame des soins assidus et forme entre les époux, entre les parents et les enfants ces liens étroitement serrés, ces affections qui sont le charme et le soutien de la vie. L'humanité seule a le privilège d'être élevée à cette grande école de dévouement, d'énergie morale, d'obéissance, de respect, de reconnaissance.

La pratique des vertus domestiques est la meilleure préparation à la vie, la plus efficace initiation aux devoirs sociaux. Dans l'ordre moral comme dans l'ordre physique, la famille est donc le fondement même de la société, et la société ne vaut que ce que vaut la famille. Là où le foyer domestique est respecté, elle est constituée sur des bases solides et peut compter sur l'avenir. Là où il cesse d'être en honneur, elle tombe en décadence, et sa corruption, de quelque brillant vernis qu'elle se dissimule, la précipite vers sa ruine. Aussi ne peut-on s'expliquer l'erreur étrange du divin Platon qui, dans une pensée assurément patriotique et généreuse, mais fausse en tous points, *a proposé la* suppression de la famille. Il s'est imaginé que

cette petite société, sorte d'égoïsme à plusieurs, faisait tort à la grande société, et qu'il vaudrait bien mieux, aussitôt la naissance des enfants, les enlever à leurs parents et les remettre aux soins de l'État. On ne peut d'une façon plus regrettable méconnaître les sentiments du cœur humain, et, sous prétexte de les épurer et de les ennoblir, leur porter un coup mortel. Que dirait-on d'un architecte qui, trouvant un temple trop petit, s'aviserait de l'agrandir en supprimant les colonnes? L'édifice deviendrait en effet plus vaste,... s'il ne s'écroulait pas tout d'abord.

A notre époque, appelée non sans raison le siècle des ouvriers, cette question de la famille a une importance capitale. Tant que l'ouvrier n'aura pas un foyer domestique, tout ce qu'on imaginera pour l'amélioration de son sort restera peu utile ou même se tournera contre lui. L'extension de la grande industrie, l'agglomération des travailleurs des deux sexes dans de vastes manufactures, n'ont-elles pas, comme par une sorte de rançon dont tout progrès doit être acheté, porté une atteinte assez grave à la famille? Que devient l'intérieur de l'ouvrier, si le mari et la femme sont tous les deux pris par la vie de l'atelier, si l'ouvrière reste étrangère aux soins du ménage, faute de connaissances et faute de temps (1)?

C'est l'un des plus graves problèmes que notre société actuelle ait à résoudre. « Le plus sûr moyen de triompher

(1) « Ces pauvres créatures, que l'on a envoyées dès l'âge de huit ans à la fabrique, et qui ne savent faire autre chose au monde que présenter le coton à la carde ou rattacher un fil rompu, sont incapables de tenir un *ménage*, et bien plus incapables encore de rendre une maison agréable. Beaucoup ne savent pas *coudre*, de sorte qu'il faut que tout le monde autour d'elles soit en haillons. Elles n'ont aucune notion de la *cuisine*, parce qu'on néglige presque partout dans les écoles de descendre à un enseignement si peu relevé. » (Jules Simon, *l'Ouvrière*, p. 403.)

du paupérisme, dit M. Jules Simon, serait d'habituer les ouvriers à la vie de famille. Quand après une journée de fatigue ils n'ont pas d'autre perspective que l'hospitalité banale d'un cabaret et d'un garni, leur condition est vraiment cruelle ; tout change, si en revenant le soir ils sont sûrs de retrouver au logis des cœurs aimants, des soins attentifs, ce bonheur sérieux et solide que la famille seule peut donner et dont rien ne compense la privation. Ce retour aux habitudes et aux vertus domestiques est le rêve, l'espoir de tous ceux qui aiment les ouvriers; mais comment le réaliser ? comment lutter contre l'influence des manufactures qui ne cessent d'enrégimenter les enfants et les femmes ?... C'est en vivant dans son intérieur, en préférant le bonheur domestique à tous les ruineux et dégradants plaisirs du cabaret, qu'un ouvrier triomphe de la sévérité de sa condition, et c'est à le rendre capable de soutenir et de conduire une famille qu'il faut faire servir toutes les forces de la bienfaisance publique et privée. » (*L'Ouvrière*, p. 304 et 310.)

Il serait donc bien surprenant et bien déplorable que dans un système d'éducation on n'attachât pas la plus haute importance à préparer la jeunesse à remplir ses devoirs de famille. L'école peut-elle servir d'une manière plus efficace les intérêts de l'individu et de la société ?

Voyons dans quelle mesure il est possible et convenable, en respectant l'innocence de l'enfant et sans exciter prématurément la *curiosité de la vie*, non de traiter à fond et avec méthode ces délicates questions (le plus âgé de nos élèves a quinze ans au plus !), mais de leur en faire du moins pressentir la gravité, l'intérêt et la grandeur.

Commençons par distinguer les divers rôles que nous

avons successivement à remplir et les devoirs différents qui y correspondent.

La famille est tout d'abord constituée par l'engagement solennel que prennent l'homme et la femme d'associer tous les moments de leur existence, dans la bonne et dans la mauvaise fortune, dans la santé et dans la maladie, dans la jeunesse et dans la vieillesse, pour transmettre, avec la vie qu'ils ont reçue, les traditions, les sentiments, les principes, les connaissances qui composent la civilisation d'un pays. Moment unique, où tout s'embellit d'un merveilleux éclat, où la beauté et la tendresse semblent atteindre l'idéal du bonheur, mais où la passion n'est si enchanteresse que pour nous décider plus facilement à l'accomplissement des austères devoirs de la famille.

A la naissance du premier enfant, deux situations nouvelles sont créées : les époux sont devenus père et mère ; là surtout commence leur grave responsabilité et leur rude tâche, et pour la faible créature qui débute dans la vie s'amasse chaque jour la dette sacrée de reconnaissance qu'elle aura plus tard à payer.

Si la famille s'accroît, une nouvelle série de devoirs, ceux des enfants entre eux, est aussitôt constituée.

L'éducation doit nous préparer à remplir convenablement ces quatre rôles bien distincts, ou il faut renoncer à la définition acceptée de son objet et de son but : préparer à la vie complète.

Or, il n'est que trop évident que l'école actuelle ne satisfait pas à toutes ces obligations. Nos maîtres nous ont bien parlé de nos devoirs envers nos parents : obéissance, amour, respect, reconnaissance, soutien et assistance quand l'âge ne leur permettra plus de subvenir à leurs besoins. Et ils ont eu bien raison de *commencer* par là notre éducation, car

l'enfant ne saura jamais assez, tant qu'il n'aura pas été soumis lui-même aux épreuves de la paternité ou de la maternité, tout ce qu'il a coûté d'affection, de dévouement et de sacrifices.

On nous a également entretenus de nos devoirs envers nos frères et nos sœurs. Rien de plus naturel, rien de plus propre à maintenir l'union dans la famille, à nous faire aimer davantage ceux qui doivent être nos premiers amis.

Mais une délicatesse, à mon avis, mal placée a fait généralement écarter toute une série de considérations de la plus haute importance : d'où il résulte une très regrettable lacune dans l'éducation :

« Si, par aventure, dit très spirituellement M. Herbert Spencer, aucun autre vestige de notre civilisation qu'un tas de nos livres classiques, ou bien une liasse de nos compositions de collège, n'arrivait à la postérité, représentons-nous l'étonnement d'un antiquaire de l'avenir, en voyant que rien n'indique, dans ces papiers et dans ces livres, que les élèves qui s'en servaient dussent jamais avoir d'enfants. — Bon ! dirait-il, cela devait être un cours d'études pour les célibataires. Je vois qu'on y portait son attention sur beaucoup de choses..., mais je ne trouve dans tout cela aucune allusion à l'art d'élever les enfants. Ces gens-là n'eussent pu être assez dénués de sens pour rester étrangers à un sujet qui implique la plus grave des responsabilités. Donc, évidemment, ceci était le cours d'études d'un de leurs ordres monastiques. » (*De l'éducation*, p. 40.)

Les livres et les cahiers de nos écoles primaires confirmeraient le raisonnement du clairvoyant antiquaire. Et il y a longtemps que cette pruderie existe, à en juger par une anecdote qui fait beaucoup d'honneur au bon sens de

Mme de Maintenon. Sous prétexte de modestie et de perfection, les dames de Saint-Cyr, comme beaucoup de religieuses, n'osaient prononcer le mot de mariage. « Une petite demoiselle s'arrêta avec moi quand je voulus lui faire dire combien il y avait de sacrements, ne voulant pas nommer le mariage; *elle se mit à rire*, et me dit qu'on ne le nommait point dans le couvent dont elle sortait! Quoi! un sacrement institué par Jésus-Christ, qu'il a honoré de sa présence, dont les apôtres détaillent les obligations, et qu'il faut apprendre à nos filles, ne pourra pas être nommé? Voilà ce qui rend ridicule l'éducation des couvents! »

Ne sentez-vous pas, en effet, ce qu'il y a de réellement indécent au fond dans ce rire de la petite fille? Quelle idée encore mal démêlée sans doute, mais risible pourtant, a-t-on laissé concevoir à cette naïve imagination? Sous prétexte de respecter son innocence, on a maladroitement, par le mystère et le silence, donné carrière à une curiosité malsaine, et qui, n'étant ni dirigée ni satisfaite, met précisément en danger cette innocence si mal gardée. Ah! elle n'aurait pas songé à rire, la petite demoiselle, si une institutrice judicieuse et grave avait su quelquefois trouver naturellement l'occasion de lui représenter le mariage comme l'un des actes les plus graves et les plus sérieux de la vie, surtout pour la femme, à qui il impose, avec ses joies et ses consolations, de cruelles épreuves, de constants sacrifices, de perpétuelles préoccupations.

Dira-t-on que les enfants de l'école sont trop jeunes pour que ce sujet d'entretien trouve jamais sa place légitime et opportune dans l'enseignement? Évidemment, chaque chose doit venir en son temps, et il faut tenir compte de l'âge de nos élèves; il faut surtout rester fidèle à l'admi-

rable précepte du poète païen qui a dit : Le plus grand respect est dû à l'enfance. Mais je ne puis m'empêcher de remarquer que ces questions, on les traite devant de jeunes enfants ailleurs qu'à l'école, soit dans la famille, soit au catéchisme, et pas toujours comme il conviendrait de le faire. Là, ce sont des conversations souvent trop peu réservées; ici, parfois de mystiques éloges de la virginité exaltée aux dépens de l'union conjugale, ou encore de violentes attaques contre le mariage établi par la loi civile et flétri comme un concubinage légal.

L'école a donc le devoir de réparer, de prévenir le mal que l'immoralité ou l'esprit de secte font à la pensée et au cœur de l'enfant; elle a notamment le devoir de réagir contre un enseignement partial et de défendre la société civile et laïque contre les empiétements de la société ecclésiastique. Il n'est pas admissible que l'enfance soit élevée, sans protestation, dans le mépris des institutions du pays et des conquêtes de la Révolution. C'est à l'instituteur à les maintenir hautement, et sans autre polémique que d'opposer clairement le principe moderne au préjugé ancien. Le catholicisme compte le mariage parmi les sacrements : c'est l'affaire des catholiques, et nul ne songe à leur dénier le droit de consacrer par une cérémonie religieuse un contrat déjà consenti devant le représentant de la loi. Mais comment la logique permet-elle de voir là le caractère essentiel du mariage? L'État, qui n'a pas à connaître des religions, ne peut tenir compte que de l'acte civil qui crée la famille; le reste ne le regarde pas, et il exige que l'intervention du ministre du culte ne commence qu'après l'accomplissement des formalités du Code civil. Voilà la vérité et le bon sens, qui triomphera de toutes les résistances encore violentes en paroles, mais, heureusement, impuissantes en fait.

qu'opposent à l'œuvre légitime du progrès les défenseurs d'un passé également condamné par la raison et par la justice.

On n'est pas peu surpris; mais la surprise cède vite la place à l'indignation, quand on apprend que jusqu'en 1787 les protestants ne pouvaient contracter mariage, par la raison très logique, mais parfaitement absurde, que le mariage, étant un sacrement, ne peut être reçu que par les catholiques! Et il leur fallait, ou mentir en cachant leur religion, ou se résigner à vivre en état de concubinage et n'avoir pas d'enfants légitimes! C'est sur la proposition de Lafayette, appuyé par l'évêque de Langres, la Luzerne (le nom de ce prélat éclairé est digne de mémoire), que l'état civil fut rendu aux protestants, et le parlement enregistra l'édit de Louis XVI, le 19 janvier 1788, malgré les réclamations des évêques présents à Paris. Ces faits intéressants, qui constatent la marche lente, mais sûre, du progrès, n'occupent pas dans nos histoires élémentaires la place qu'ils méritent. Une bataille de moins, et une réforme de plus, dirais-je volontiers aux auteurs de livres classiques et au personnel enseignant de nos écoles.

Je conseille d'achever la démonstration sur ce point par un simple rapprochement de chiffres fournis par la statistique : sur les 1,300,000,000 d'habitants qui peuplent la surface de la terre, on ne compte que 190,000,000 de catholiques, soit 1/7 environ; d'où il résulterait logiquement qu'une personne sur sept pourrait recevoir le sacrement du mariage! Croyez-vous vraiment que Dieu ait pu ainsi arranger les choses, et refuser à six de ces créatures ce qu'il accordait à une seule? Il y a là une réfutation par l'absurde qui ne paraît pas admettre de réplique.

. . . .

Le droit et le devoir de traiter ces questions à l'école ne peuvent donc être contestés. Il ne s'agit plus que d'y apporter beaucoup de mesure et de tact, de gravité, d'élévation, de dévouement aux intérêts les plus précieux de la jeunesse. Est-ce trop présumer des forces intellectuelles et de la valeur morale de notre personnel que de le croire à la hauteur de cette belle mission? Nos instituteurs et nos institutrices, qui sont, pour la plus grande partie, à la tête d'une famille, ont toute l'expérience nécessaire pour entreprendre une œuvre qui importe au bonheur social.

Napoléon disait un jour à Mme Campan : « Les anciens systèmes d'éducation ne valent rien. Que manque-t-il aux jeunes personnes pour être bien élevées en France? — Des mères, répondit Mme Campan. — Ce mot frappa l'empereur: Eh bien! dit-il, voilà tout un système d'éducation : il faut, Madame, que vous fassiez des mères qui sachent élever leurs enfants. »

Or, quel autre moyen de réaliser cet excellent programme que d'élever libéralement les jeunes filles en vue de leur rôle futur, de les préserver de ces écarts d'imagination qui leur feraient rêver dans le mariage une vie d'indépendance ou de plaisirs mondains et de passion romanesque, et de les pénétrer de cette idée que des devoirs sérieux les attendent. Alors seulement elles s'engageront dans cette nouvelle carrière avec réflexion, et non plus seulement pour échapper à l'autorité de leurs parents, ou par l'attrait d'une brillante toilette, ou sur la première impulsion d'un sentiment mal éprouvé. Elles comprendront que les devoirs du mariage précèdent le mariage lui-même dans le choix réfléchi de l'époux. Il ne s'agit de rien moins que d'une *association* pour la vie. Si le choix est heureux, c'est le

bonheur assuré autant que nous pouvons l'espérer; mais si l'on se trompe, on se prépare une existence si affreuse que le mot du bouffon de Shakespeare ne semble plus exagéré: « Bénie soit une bonne pendaison qui préserve d'un mauvais mariage ! » Sans faire fi des avantages extérieurs, comme la beauté, la richesse, le nom, le titre ou la position, habituons de loin nos futurs époux à cette idée que ce qui importe dans la détermination de notre choix, ce sont les qualités solides de l'esprit et du cœur, l'égalité de caractère, la conformité de pensées et de goûts, les sentiments nobles et généreux. En grandissant, ils en apprendront davantage à mesure de leurs besoins; mais ne sera-ce rien que d'avoir gravé dans leur conscience un grand principe moral, dont l'influence peut être si décisive dans la vie?

Notre silence habituel sur ces matières est encore plus complet, mais tout aussi peu raisonnable, quand il s'agit de l'événement qui met la joie dans la famille, la naissance d'un enfant. L'heure de la délivrance de la pauvre mère est arrivée: on écarte avec soin les frères et les sœurs, comme si les cris de la patiente ne devaient pas produire une profonde et durable impression sur les enfants et leur laisser le souvenir salutaire des douloureuses épreuves de la maternité. Elle n'eût pas ri au mot de mariage, la petite élève de Mme de Maintenon, si ce mot eût rappelé à sa pensée les angoisses de sa mère; mais on fait un mystère des lois de la nature, alors même qu'on les proclame l'œuvre sage du Créateur! ou, pis encore, on s'imagine qu'on aura raison de la curiosité enfantine par des explications puériles: on trouve les enfants sous des feuilles de chou! c'est le bon Dieu qui les envoie, etc. Une petite logicienne de 6 à 7 ans ne manqua pas de s'étonner que les pauvres

Le droit et le devoir de traiter ces questions à l'école ne peuvent donc être contestés. Il ne s'agit plus que d'y apporter beaucoup de mesure et de tact, de gravité, d'élévation, de dévouement aux intérêts les plus précieux de la jeunesse. Est-ce trop présumer des forces intellectuelles et de la valeur morale de notre personnel que de le croire à la hauteur de cette belle mission? Nos instituteurs et nos institutrices, qui sont, pour la plus grande partie, à la tête d'une famille, ont toute l'expérience nécessaire pour entreprendre une œuvre qui importe au bonheur social.

Napoléon disait un jour à Mme Campan : « Les anciens systèmes d'éducation ne valent rien. Que manque-t-il aux jeunes personnes pour être bien élevées en France? — Des mères, répondit Mme Campan. — Ce mot frappa l'empereur: Eh bien! dit-il, voilà tout un système d'éducation : il faut, Madame, que vous fassiez des mères qui sachent élever leurs enfants. »

Or, quel autre moyen de réaliser cet excellent programme que d'élever libéralement les jeunes filles en vue de leur rôle futur, de les préserver de ces écarts d'imagination qui leur feraient rêver dans le mariage une vie d'indépendance ou de plaisirs mondains et de passion romanesque, et de les pénétrer de cette idée que des devoirs sérieux les attendent. Alors seulement elles s'engageront dans cette nouvelle carrière avec réflexion, et non plus seulement pour échapper à l'autorité de leurs parents, ou par l'attrait d'une brillante toilette, ou sur la première impulsion d'un sentiment mal éprouvé. Elles comprendront que les devoirs du mariage précèdent le mariage lui-même dans le choix réfléchi de l'époux. Il ne s'agit de rien moins que d'une *association* pour la vie. Si le choix est heureux, c'est le

bonheur assuré autant que nous pouvons l'espérer; mais si l'on se trompe, on se prépare une existence si affreuse que le mot du bouffon de Shakespeare ne semble plus exagéré : « Bénie soit une bonne pendaison qui préserve d'un mauvais mariage ! » Sans faire fi des avantages extérieurs, comme la beauté, la richesse, le nom, le titre ou la position, habituons de loin nos futurs époux à cette idée que ce qui importe dans la détermination de notre choix, ce sont les qualités solides de l'esprit et du cœur, l'égalité de caractère, la conformité de pensées et de goûts, les sentiments nobles et généreux. En grandissant, ils en apprendront davantage à mesure de leurs besoins; mais ne sera-ce rien que d'avoir gravé dans leur conscience un grand principe moral, dont l'influence peut être si décisive dans la vie?

Notre silence habituel sur ces matières est encore plus complet, mais tout aussi peu raisonnable, quand il s'agit de l'événement qui met la joie dans la famille, la naissance d'un enfant. L'heure de la délivrance de la pauvre mère est arrivée: on écarte avec soin les frères et les sœurs, comme si les cris de la patiente ne devaient pas produire une profonde et durable impression sur les enfants et leur laisser le souvenir salutaire des douloureuses épreuves de la maternité. Elle n'eût pas ri au mot de mariage, la petite élève de Mme de Maintenon, si ce mot eût rappelé à sa pensée les angoisses de sa mère; mais on fait un mystère des lois de la nature, alors même qu'on les proclame l'œuvre sage du Créateur! ou, pis encore, on s'imagine qu'on aura raison de la curiosité enfantine par des explications puériles: on trouve les enfants sous des feuilles de chou! c'est le bon Dieu qui les envoie, etc. Une petite logicienne de 6 à 7 ans ne manqua pas de s'étonner que les pauvres

eussent une si nombreuse famille. Il est vrai qu'ils vont peut-être trop souvent au marché aux choux; mais, à coup sûr, le bon Dieu n'y pense pas d'envoyer tant de bouches à nourrir là où la bourse est petite et la cuisine maigre !

En qualité de père et de grand-père, adorant l'innocence de l'enfant, mais ne confondant pas l'innocence avec la sotte simplicité, et croyant avec Molière qu'être bête n'est pas le meilleur moyen d'être honnête, j'ai demandé à mon auditoire la permission de lui lire, en présence des mères et des institutrices, une page admirable où le P. Girard aborde la question franchement, honnêtement, et la traite avec un tact merveilleux, sans fausse pudeur, sans avoir la pensée de rougir des œuvres de Dieu. Je ne saurais trop recommander à nos maîtres de méditer cette belle leçon, où le respect de la vérité et le respect de l'enfant s'allient dans de si étonnantes proportions : c'est une mère qui cause avec son fils âgé de 7 à 8 ans sur l'origine des animaux :

CHARLES. — Je viens de voir au poulailler une chose admirable.

LA MÈRE. — Qu'as-tu vu de surprenant?

CHARLES. — Toutes les coques des œufs brisées et de jolis petits poulets bougeant autour de leur mère, la belle poule jaune. L'un d'eux traînait encore une partie de sa coque après lui.

LA MÈRE. — Le pauvre petit prisonnier aura été bien aise de sortir de son étroite prison.

CHARLES. — Si j'avais été à sa place, je serais aussi content de ma liberté. Maman, les coques sont-elles brisées *par les poules*, ou bien par les poulets?

LA MÈRE. — Les poules ne les brisent pas, les poulets se mettent eux-mêmes en liberté avec leur bec.

CHARLES. — Veuillez m'apprendre, maman, comment les œufs avec les petits poulets se forment dans le corps de la poule.

LA MÈRE. — C'est un secret qui nous est inconnu. Sait-on comment la plante produit la graine?

CHARLES. — Il n'y a que le Créateur qui sache cela.

LA MÈRE. — Si tu veux remonter à l'origine des bêtes, il faudra aussi t'adresser à la même source. Mais n'y a-t-il que les oiseaux qui fassent des œufs?

CHARLES. — Les poissons en font aussi; j'ai vu ouvrir le ventre d'une carpe, d'un brochet, d'un saumon, et dans une espèce de vessie il y avait une quantité de petits œufs.

LA MÈRE. — Est-ce que tous les animaux font des œufs?

CHARLES. — Non, les quadrupèdes ne font pas des œufs, mais des petits tout vivants.

LA MÈRE. — Et les hommes, comment viennent-ils au nonde?

CHARLES. — Ils sortent tout vivants du sein de leur mère.

LA MÈRE. — Jusqu'où faut-il remonter pour nous rendre mpte de l'origine de l'homme et des animaux?

CHARLES. — Il faut remonter jusqu'aux premières mères ns toutes les espèces.

LA MÈRE. — Très bien. Mais ces mères se sont-elles faites s-mêmes?

HARLES. — Pas du tout, car il faut être au monde avant pouvoir faire quelque chose.

MÈRE. — Tu iras donc plus haut pour te rendre raide l'origine des hommes et des animaux? Tout à re tu as ramené bien justement l'origine des plantes 'au grand Jardinier. Que feras-tu à présent?

CHARLES. — Je remonterai jusqu'à celui que nous appelons notre Père céleste. (*Cours éducatif de langue maternelle*, 2e p., t. Ier, p. 177.)

Je n'ai qu'un regret à exprimer, c'est de ne pas voir la moindre mention des souffrances et des dangers de la maternité. Sans vouloir attrister et affaiblir d'avance par la pensée des épreuves futures, il est bon cependant de mettre avec tact et mesure un peu de sérieux dans les jeunes intelligences; aussi dans le but de compléter le P. Girard, ai-je terminé cette leçon par la lecture des beaux vers de Victor Hugo :

Pauvre femme! son lait à sa tête est monté.
Et dans ses froids salons le monde a répété,
Parmi les vains propos que chaque jour emporte,
Hier, qu'elle était folle; aujourd'hui, qu'elle est morte...
Folle! morte! Pourquoi? Mon Dieu! pour peu de chose!
Pour un fragile enfant dont la paupière est close...
Une femme du peuple, un jour que dans la rue
Se pressait sur ses pas une foule accourue,
Rien qu'à la voir souffrir devina son malheur.
Les hommes en voyant ce beau front sans couleur,
Et cet œil froid toujours suivant une chimère,
S'écriaient : Pauvre folle! elle dit: Pauvre mère!...
On avait beau lui dire, en parlant à voix basse,
Que la vie est ainsi; que tout meurt, que tout passe;
Et qu'il est des enfants, — mères, sachez-le bien! —
Que Dieu, qui prête tout et qui ne donne rien,
Pour rafraîchir nos fronts avec leurs ailes blanches,
Met comme des oiseaux pour un jour sur nos branches!
On avait beau lui dire, elle n'entendait pas.
L'œil fixe, elle voyait toujours devant ses pas
S'ouvrir les bras charmants de l'enfant qui l'appelle...
C'est ainsi qu'elle est morte, en deux mois, sans efforts;
Car rien n'est plus puissant que ces petits bras morts
Pour tirer promptement les mères dans la tombe.
Où l'enfant est tombé, bientôt la femme tombe.
Qu'est-ce qu'une maison dont le seuil est désert,
Qu'un lit sans un berceau? Dieu clément! à quoi sert
Le regard maternel sans l'enfant qui repose?
A quoi bon ce sein blanc sans cette bouche rose?

On a creusé la terre, et là, sous le gazon,
On a mis la nourrice auprès du nourrisson.
Et moi je dis: Seigneur! votre règle est austère!
Seigneur! vous avez mis partout un noir mystère,
Dans l'homme et dans l'amour, dans l'arbre et dans l'oiseau,
Et jusque dans ce lait que réclame un berceau,
Ambroisie et poison, doux miel, liqueur amère,
Fait pour nourrir l'enfant ou pour tuer la mère!

(*Les Rayons et les Ombres*, Fiat voluntas.)

Mais, à part cette lacune, si bien comblée par le poète, quelle différence entre ces religieuses qui s'effarouchent à la seule pensée du mariage, et cette mère qui ne craint pas de dire chastement la vérité à son fils, non pas pour céder à d'importunes questions, mais pour former virilement à la vérité son intelligence, et fonder solidement sa propre autorité sur une confiance réciproque! Qui a le plus de pudeur, de ce jeune garçon qui ne pense pas à mal, ou de cette petite fille qui se met à rire?

N'est-il pas aussi important que l'institutrice se préoccupe de bien pénétrer ses élèves de cette pensée capitale: que la jeune fille doit, par le développement solide de son intelligence, se préparer à être non pas la servante, mais la compagne de son mari? Le mariage est plus et mieux que l'association de la vie matérielle; c'est surtout l'union de la vie intellectuelle et morale. La femme ne doit pas être élevée de manière à rester absolument étrangère aux occupations, aux études, aux goûts de son mari, comme cette bonne madame Racine, qui n'avait jamais lu les chefs-d'œuvre dramatiques du grand poète, n'était pas en état de les comprendre, et n'avait en elle que l'étoffe d'une femme de ménage. « Si tu veux réussir, dit Franklin, consulte ta femme. » C'est à merveille; mais il faut qu'elle soit sensée, judicieuse, habituée à réfléchir, ayant des clartés de tout, suivant la belle expression de Molière, et non

absorbée par les frivolités de la toilette, la lecture des romans, les mille riens d'une vie oisive et mondaine, ou la pratique superficielle des prétendus arts d'agrément.

C'est en vue d'assurer toujours l'avenir de la femme et de la mère que l'institutrice devra s'attacher à initier très solidement la jeune fille aux divers travaux du ménage, à lui donner le goût et l'habitude de l'ordre, de l'économie, de l'activité, l'habileté dans les ouvrages d'aiguille : le raccommodage, ingrate et fastidieuse besogne incessamment renaissante, mais qui intéresse au premier chef l'équilibre du budget de la famille ; la coupe et la confection des vêtements, ressource inappréciable dans les familles nombreuses, où, grâce à l'industrie ingénieuse de la mère, le même habillement se transforme et, tant que dure l'étoffe, s'adapte successivement aux diverses tailles des enfants.

Pourquoi l'école primaire, qui reçoit la fille de l'ouvrier, n'est-elle pas assez pratique pour descendre jusqu'à l'enseignement si peu relevé en apparence, mais si fécond en résultats hygiéniques et même moraux de l'art de l'alimentation, de la cuisine, puisqu'il faut l'appeler par son nom? Quels que soient nos préjugés à cet égard, nul doute que l'avenir ne lui réserve une place dans un programme rationnel inspiré par les vrais besoins des travailleurs manuels, par la nécessité de développer l'esprit de famille en rendant le foyer domestique agréable. C'est de l'éducation, donc c'est de la pédagogie.

Cette utopie a déjà reçu un commencement d'exécution à Reims, par l'initiative d'un homme de bien, le Dr Doyen, qui dès 1873, secondé par sa généreuse compagne, fondait une École de ménage. Comprenant que l'aide active *et intelligente de* la femme était l'une des plus essentielles

conditions de l'aisance et du bonheur de l'ouvrier, il voulait que l'éducation de la jeune fille fût dirigée de manière à remplacer la négligence, le désordre, le gaspillage, par l'ordre, l'économie et le travail, et que, sans négliger le développement général de son intelligence, on la familiarisât de bonne heure avec les occupations que lui imposeront les besoins de la famille.

Je suis tellement convaincu de la justesse et de l'utilité de ce programme, que je demande à mes lecteurs la permission d'examiner en détail l'exposé des motifs, qui en développe l'idée même et en montre l'application. N'oublions pas, M. le Ministre nous l'a rappelé au Congrès pédagogique des inspecteurs primaires, des directeurs et des directrices d'écoles normales, et nous nous sommes associés par nos applaudissements unanimes à ses déclarations, que nous sommes avant tout des *éducateurs*, et non de simples professeurs; nous devons préparer à la vie, à la vie de famille comme à la vie sociale. C'est en nous pénétrant de ce principe que nous pourrons rendre de plus en plus pratique notre enseignement et combler les lacunes du système actuel d'éducation.

Le bonhomme Chrysale, fort mécontent du renvoi de sa servante Martine qui a offensé par l'incorrection de son langage les oreilles délicates de Philaminte, réclame énergiquement en faveur de ses talents culinaires :

Qu'importe qu'elle manque aux lois de Vaugelas,
Pourvu qu'à la cuisine elle ne manque pas?
J'aime bien mieux, pour moi, qu'en épluchant ses herbes,
Elle accommode mal les noms avec les verbes,
Et redise cent fois un bas ou méchant mot,
Que de brûler ma viande, ou saler trop mon pot.
Je vis de bonne soupe et non de beau langage.
Vaugelas n'apprend point à bien faire un potage;
Et Malherbe et Balzac, si savants en beaux mots,
En cuisine peut-être auraient été des sots.

(Molière, *les Femmes savantes*, acte II, sc. 7.)

Dans cette sortie si comique du bourgeois positif, le poète a saisi au vif le langage naturel d'un certain bon sens égoïste, tout préoccupé de son intérêt personnel. Dans les lignes suivantes que j'emprunte à M. le Dr Doyen, et où il est également question de l'importance de la cuisine, l'inspiration est puisée aux sources de la philanthropie la plus éclairée, et l'économie sociale, la morale, la pédagogie se réunissent pour approuver la sagesse de la direction et la portée des conseils, si humbles en apparence, si féconds en résultats. Plus d'une institutrice, en lisant ces pages, je le souhaite et je l'espère de leur intelligent dévouement, se dira : Voilà un excellent sujet d'entretiens et de dictées.

L'auteur se propose de mettre en lumière, non par des phrases à effet, mais par la description d'un modeste intérieur d'ouvrier, la valeur des services qu'une bonne ménagère peut rendre à sa famille par l'habile distribution de son temps et l'heureux choix de ses instruments. Il croit possible de simplifier une des occupations les plus absorbantes du ménage, la cuisine, et d'économiser ce temps précieux, qui est de l'argent, disent les Anglais, qui est aussi l'étoffe dont la vie est faite, ajoutait Franklin.

La pédagogie est peu habituée à traiter la question du pot-au-feu. Eh bien, faites crédit de quelques minutes d'attention à M. le Dr Doyen, et vous conviendrez peut-être qu'elle a tort de vivre trop souvent dans les nuages et de ne pas descendre plus souvent à terre.

« En étudiant la question si importante de l'alimentation, nous devrons nous arrêter sur un point essentiel de l'économie domestique, qui concerne le mode de chauffage, et nous donnerons une préférence marquée à l'emploi, en toute saison, de la cuisinière à deux divisions et munie d'un réservoir à eau chaude ; sans doute son prix sera un

peu plus élevé que celui du petit poêle ordinaire ; mais aussi quelle dépense productive ! et combien de services sommes-nous appelés à en tirer sans avoir pour cela besoin d'augmenter la dose de combustible.... Cette surface de fonte relativement étendue, chauffée avec autant de facilité que de promptitude, nous permettra de pourvoir avec une grande facilité au blanchissage ou au repassage du linge, pendant que l'usage de la *marmite norvégienne* nous aidera à résoudre le problème, aussi intelligent qu'économique, de terminer la cuisine sans feu. Faire cuire les aliments en supprimant le combustible, cela peut paraître impossible. Et cependant rien n'est plus vrai et plus pratique, à l'aide de cet ustensile si précieux qu'il devrait, avec la cuisinière, occuper le premier rang parmi les objets les plus indispensables du ménage. Le principe de cette précieuse invention repose sur la concentration naturelle de la chaleur au moyen d'un seau en tôle, garni intérieurement d'un feutre épais destiné à recevoir le vase de fer battu, de mesure prévue, dans lequel on a préparé les aliments. On peut, par ce procédé, faire cuire le pot-au-feu, les légumes, le ragoût, le rôti, et supprimer pour ainsi dire le charbon, puisqu'une demi-heure à peine de séjour sur le feu suffit pour amener le repas au degré d'ébullition nécessaire pour que la cuisson complète soit confiée à la marmite norvégienne. »

Cette description que j'abrège était indispensable pour comprendre les conséquences économiques et morales auxquelles je me hâte d'arriver, et qui contiennent un des plus essentiels chapitres de l'éducation préparant à la vie de famille : *la bonne distribution du temps.*

« Pour préparer le déjeuner du matin, il a fallu faire du feu, et ce feu finit souvent pas se consumer sans utilité ; c'est

là que la ménagère montrera toute son activité, toute sa prévoyance; elle préparera de suite le déjeuner de midi, le placera sur le feu qu'elle entretiendra quelque temps encore pour faire bouillir son repas, elle le placera dans sa fameuse marmite qui se chargera volontiers de la besogne. Tandis que le déjeuner se prépare, ne croyez pas que la ménagère néglige ses autres fonctions : elle veille sur ses enfants, fait quelques courses pour l'approvisionnement de la journée, s'occupe du blanchissage, du repassage, de l'entretien et de la confection des vêtements.

» Mais voici le retour joyeux du mari et des enfants, et cette heure si souvent redoutée par la femme négligente pour des causes sans cesse renouvelées amenant l'irritation du mari, les pleurs des enfants, l'aigreur de la femme; cette heure sera au contraire pour la femme soigneuse l'heure de la récompense: car elle recueillera en joie et en caresses ce qu'elle aura semé en travail et en activité.

» A peine le modeste repas terminé, la mère aidée de ses enfants pourvoira au bon arrangement de la vaisselle, qui trouvera son lavage facile dans l'eau chaude que la complaisante marmite lui aura ménagée; et, après ce petit travail, elle pensera de suite à la préparation du diner qu'elle confiera encore à son aide obligeante. Nous voici de nouveau tranquilles sur le repas du soir, chacun peut vaquer à ses occupations, et la ménagère pourra employer son après-midi tout entière, soit à l'entretien de la famille, soit à tout autre travail, dont le fruit sera un appoint précieux pour l'aisance commune... »

Ces minutieux détails étonneront ceux-là seuls qui ne seraient pas convaincus fermement que « la véritable place de la femme est et sera toujours au foyer domestique, et que le nombre des ouvriers laborieux sera d'autant plus

grand que cette loi naturelle sera généralement plus respectée. La valeur réelle de l'ouvrier se mesure à son degré de moralité. Où peut-on puiser cette moralité, si ce n'est au sein d'une famille où règnent l'ordre, l'économie et le travail, dans une union modeste et paisible, où les enfants devront trouver les éléments d'une saine éducation qui les prédisposera au bien et les prémunira contre les écueils de la vie? mais ce milieu si désirable ne peut exister que là où la femme, exerçant sa bienfaisante influence, concentre tous ses efforts pour créer à son mari et à ses enfants cette existence honnête et calme, la seule digne de nos désirs, puisqu'elle répond à nos besoins les plus naturels et à nos aspirations les plus légitimes ».

Félix Cadet.

Délégué dans les fonctions d'inspecteur général de l'instruction publique.

L'*ÉMILE* DE ROUSSEAU

I

L'*Émile* est un livre unique par l'inspiration et la bonne foi chaleureuses, par le tour personnel et l'empreinte originale d'un génie qui, opposant avec une sorte de furie le paradoxe au préjugé, rencontra souvent des vérités d'un haut prix.

La *Cyropédie* est le roman philosophique de la pédagogie princière dans l'antiquité; l'*Emile* est le roman philosophique de l'éducation d'un homme dans un temps qui a fait du nôtre ce qu'il est. La *Cyropédie* et l'*Émile* n'ont de commun que la forme concrète et cet art de faire vivre dans un type individuel l'idéal de l'éducation décrite. L'antithèse qui frappe, c'est celle du prince et de l'homme.

Platon, dans sa *République*, a tracé d'une main magistrale et hardie, comme philosophe et utopiste, le plan de l'éducation non plus princière, mais civique : et cela non pas à la manière de notre Convention, c'est-à-dire dans la pensée égalitaire de former des adeptes de la constitution politique établie, mais en vue de dresser pour le service de la République, de l'État, autant de catégories différentes de citoyens futurs qu'il y a de fonctions différentes dans la vie politique et sociale. Rousseau a, au contraire, en vue l'homme abstrait élevé pour lui-même et formé pour la vie; son pessimisme social lui suggère d'opposer à l'éducation publique qui formait le citoyen, l'éducation « domestique et naturelle » qui fait l'homme. Entre certains chapitres de la *République* de Platon et l'*Émile* de Rousseau, l'antithèse n'est pas seulement frappante dans la forme, ici concrète et poétique,

là didactique et abstraite : l'opposition profonde, le contraste prémédité se marquent entre l'éducation dirigée despotiquement en vue de l'État et l'éducation dirigée systématiquement en vue de la vie.

En même temps que Rousseau oppose, et non sans amertume, dans l'œuvre de l'éducation physique, intellectuelle et morale, l'homme au citoyen, c'est-à-dire la nature à la société, il oppose aussi la nature, ses besoins, ses droits, ses inspirations, sa marche et l'ordre qu'elle prescrit en le suivant, aux pratiques routinières, à l'ascétisme et au formalisme de l'éducation scolastique.

Voilà la double pensée qui domine tout ce poème pédagogique de l'*Émile*. C'est sur cette donnée que Rousseau a écrit son livre, chef-d'œuvre équivoque et hors ligne de la philosophie de l'éducation dans ce XVIIIe siècle qui compte beaucoup d'écrivains pédagogues, et, dans le nombre, beaucoup de femmes distinguées.

Tout originale qu'est cette œuvre, prise dans sa physionomie et son unité propres, elle n'apparaît pas en 1761 ans que rien dans le passé, à l'étranger et autour de auteur, l'ait préparée ou l'inspire. Entre l'éducation autoaire et mécanique du moyen âge, dont l'*Emile* est la ntre-partie, et cette rébellion excessive contre les vestiges génie scolastique, il s'est vu bien des choses, écrit bien paroles, émis bien des idées, dans les pratiques et la trine de l'éducation, qui ont couvé le germe dont *ile* sera l'éclosion orageuse. Ce n'est pas seulement taigne, — que Rousseau connaît bien et qu'il cite, — est pas seulement Locke, — le sage Locke, comme il elle, — qui ont eu sur les vues pédagogiques de seau une action efficace : si la leur fut directe et si péra par une sorte d'attouchement immédiat des

esprits, il ne faut pas méconnaître cette influence obscure mais certaine qui, transformant les idées et les goûts, les notions et les besoins d'une société, crée elle-même le milieu au travers duquel elle se propage pour atteindre et pénétrer, au moment voulu, tel esprit capable de la recevoir et de la sentir puissamment, propre aussi à la traduire dans une explosion.

Les doctrines de l'éducation en France, depuis le XVIe siècle jusqu'au milieu du XVIIIe, où paraît l'*Emile,* sont de beaucoup supérieures aux pratiques de l'éducation durant la même période. Les écrivains pédagogues du XVIe siècle, Erasme, Rabelais et Montaigne à leur tête, se montrent critiques impitoyables de l'éducation scolastique et novateurs heureux dans la théorie du grand art d'élever la jeunesse. On peut résumer par deux mots cette renaissance pédagogique : ils font la guerre à l'*ascétisme* dans le régime physique et la discipline morale de l'école; ils font la guerre au *formalisme* autoritaire dans l'enseignement. Comme ils respectent tout l'homme, ils veulent, dès l'enfance, le développer sous la règle au lieu de le contraindre. La liberté est l'âme de leur doctrine en pédagogie : la liberté, c'est-à-dire l'accord de la nature et de la raison, au rebours de la scolastique qui étouffait la nature sous la contrainte et la raison sous les formules.

De la lecture des écrivains pédagogues du XVIe siècle (1) on dégagerait facilement les traits essentiels d'un régime d'éducation qui tend à former, dans un corps sain et robuste, un entendement droit au service d'un savant véritable et d'un parfait honnête homme. Ce n'est pas peu de chose de s'être élevé, au sortir du moyen âge, jusqu'à

(1) Voir *Extraits des écrivains pédagogues du XVIe siècle*; 1880, chez *Delagrave.*

cette vue, et si aucun des écrivains du XVIe siècle, pris en particulier, ne l'a tout entière aperçue, il n'en faut pas moins faire honneur de cette belle conception au temps où elle a pu se produire par la réunion de leurs efforts. Quand le XVIe siècle, par toutes les voix de ses admirables écrivains pédagogues, oppose à l'éducation coercitive et ascétique, autoritaire et formaliste, artificielle et mal réglée du moyen âge, le souci de l'hygiène, la douceur dans les corrections, la simplicité dans les méthodes, la sobriété dans l'usage des formules, le commerce direct de l'esprit avec les choses, la gradation des études, — le XVIe siècle, sur tous ces points, est plein des précurseurs de Rousseau. La tradition de la pédagogie intelligente et libérale se continue au XVIIe siècle chez les Oratoriens et dans les Petites-Écoles de Port-Royal pour ce qui regarde les méthodes d'enseignement, — chez les Jésuites de même qu'à Port-Royal pour ce qui regarde l'hygiène et les exercices du corps. Locke est, à l'entrée du XVIIIe siècle, l'inspirateur immédiat de Rousseau. Crouzas, Rollin, Fleury, l'abbé de Saint-Pierre ont exposé leurs vues sur la pédagogie. Enfin, « l'éducation corporelle » des petits enfants est en 1760, un an avant l'*Emile*, l'objet d'un traité composé par le médecin Desessartz. Le même sujet occupait à cette époque les meilleurs esprits, et leurs méditations les conduisaient aux conclusions qui seront celles de l'*Emile* sur ce point (1). La Société des Sciences de Harlem avait proposé et décerna un prix sur ces questions.

Rousseau n'est donc pas, dans l'*Émile*, un de ces brusques novateurs qui tout d'un coup posent une question et

(1) Buffon déjà avait parlé de l'allaitement maternel et du maillot dans le même sens que Rousseau : « Oui, disait-il, nous avons dit tout cela, mais M. Rousseau seul le commande et se fait obéir. »

qui la créent en quelque sorte avant de la résoudre. Il n'a pas même créé tout entière la solution qu'il en propose. Ajoutons enfin que Rousseau doit beaucoup à son temps : l'état de l'opinion au milieu du XVIIIe siècle, le libéralisme gallican des parlementaires très soucieux du problème de l'éducation, le mouvement des idées éminemment propre à mettre en relief le désaccord sensible qui existait alors entre les doctrines philosophiques régnantes et le système d'éducation en vigueur, — tout cet ensemble d'influences rendit possible et appela, pour ainsi dire, un grand éclat. Mais il n'appartenait qu'à Rousseau de le faire aussi grand, de s'y porter d'une telle ardeur et de marquer, dans une œuvre puissante et inégale, la profonde empreinte de sa personne et le coin de son génie.

Quand on a fait la part de l'époque dans l'*Émile*, celle de Rousseau apparaît, mêlée de mal et de bien, mais telle, en somme, que, dans le siècle où cette œuvre a pu naître, il est l'homme unique de qui on pouvait l'attendre. Je dis l'homme et non pas l'écrivain, parce que le paradoxe et la déclamation, qui abondent partout chez Rousseau, n'empêchent pas qu'il ne soit par excellence l'écrivain dont on peut dire, comme de Montaigne, qu'il y a de l'homme en lui.

Ce qui, dans l'*Émile*, n'appartient pas plus à Rousseau qu'à son temps, c'est l'aversion de l'esprit scolastique et de la routine, c'est l'éducation envisagée au point de vue philosophique de l'homme abstrait, par opposition au citoyen, au patriote, que les débats législatifs de la fin du siècle auront surtout en vue. Ce qui appartient encore au fond des idées régnantes à l'heure où écrit Rousseau, c'est le retour à la nature et la prétention de la bien connaître, c'est l'analyse prise pour méthode et l'expérience prise pour unique autorité; c'est un ton de dog-

matisme critique; c'est, sous l'influence de Locke, le souci de l'éducation des sens ; c'est le déisme rationaliste et sentimental dont la profession de foi du vicaire savoyard, au IVe livre, est comme l'évangile philosophique ; enfin c'est la chaleur du pathétique, ou plutôt ce mouvement continu de sensibilité qui a fait du XVIIIe siècle une époque si différente du XVIIe et du nôtre. Par ces traits et d'autres encore Rousseau est de son temps.

Mais où il est lui-même, c'est dans ses boutades contre tout ordre issu de l'institution humaine, c'est dans son pessimisme social, c'est dans certains traits de profonde analyse où il se révèle grand connaisseur de quelques côtés de la nature humaine, c'est dans sa sincérité véhémente se traduisant en apostrophes de toutes sortes, en des écarts d'une éloquence brusque. Ce qui est à lui encore, c'est le goût du paradoxe, en haine du préjugé d'abord, et aussi par exagération de système. Mais rien ne lui est plus propre que le tour et le train de son style, qualités et défauts, emphase et vive animation, rhétorique et franche éloquence; la souplesse, la simplicité, le naturel parfait à côté de la déclamation et du ton sentencieux ou faux. Enfin, Rousseau pédagogue a un mérite très grand, et à un degré presque unique : il a compris comme personne au monde quelle chose grave est l'éducation ; il ne l'a pas compris seulement, il l'a senti.

Il sait la difficulté de l'œuvre; *operosa res est liberos instituere,* disait Erasme. « Eh ! vous ai-je dit que ce fût chose facile? » écrit Rousseau. D'autre part il rappelle Descartes par l'importance qu'il attribue, dans l'éducation, à la méthode, par la confiance qu'il donne à celle qu'il croit la bonne, par son imperturbable constance à la défendre. Mais voici le trait qui lui fait surtout honneur : il

entend que le gouverneur se dévoue à sa tâche et, l'exigeant parfait pour que le disciple le soit, il veut du maître tout son temps et toute son âme : une éducation à faire est à ses yeux un de ces emplois qui, comme disait Molière, « demandent tout un homme ». Rousseau a donc conçu du même coup et tracé à la fois son idéal du précepteur et de l'élève : aussi, lorsqu'il personnifie l'un dans Émile et l'autre en lui-même, ce n'est point là un artifice de composition à la manière de l'homme-statue de Condillac, c'est le besoin impérieux d'un esprit qui veut animer sa conception parce qu'il en est ému et qui fait vivre sa pensée parce qu'il la sent. « Que ta main, dit Carlyle, ne soit pas celle d'un fantôme, mais d'un homme. »

Ajoutons enfin que, dans un siècle de critique, où le dogmatisme ne manquait pas sans doute, mais se traduisait rarement sous la forme méritoire de théories suivies et de systèmes consciencieusement élaborés, Rousseau a donné l'exemple d'un long effort produisant une œuvre de suite sur un seul objet.

C'est que Rousseau est animé d'une conviction militante : il ne compose pas, il plaide ; ce n'est pas un auteur, c'est l'apôtre véhément qui unit à la chaleur de sa foi l'aigreur de sa satire.

II

Il est difficile d'analyser l'*Émile* en détail : l'auteur ne s'y astreint pas à un développement rigoureux et méthodique. Toutefois il garde l'ordre des temps depuis la naissance d'Émile jusqu'après son mariage.

Outre la primitive enfance qui va de la naissance jusqu'au temps où l'enfant commence à parler (Ier livre), il est une période qui va jusqu'à 12 ans : l'éducation du

corps et des sens y domine (IIe livre); de 12 à 15 ans, c'est la période intellectuelle et le temps de l'étude (IIIe livre); de 15 à 20 ans, c'est l'heure de l'éducation morale (IVe livre).

Le Ve et dernier livre de l'*Émile* est intitulé *Sophie ou de la femme*; il y est question de l'éducation féminine.

Avant de résumer la substance de ces cinq livres, rappelons que Rousseau donne à Émile, au défaut de la mère et du père, qui seraient la vraie nourrice et le vrai gouverneur de leur enfant, un précepteur-gouverneur, j une et à la fois plein d'expérience, qui suivra son élève depuis sa naissance et qui n'aura qu'un disciple, comme Émile n'aura qu'un maître.

C'est à la campagne, en pleine nature, loin de l'influence corruptrice des valets et du monde, que l'œuvre se commence et qu'elle se poursuivra aussi longtemps qu'il sera possible. Ajoutons que Rousseau suppose son élève de bonne constitution; précaution nécessaire à qui médite d'exposer l'enfance aux hasards d'un régime fortifiant mais qui, pris à la lettre, n'irait pas sans quelques risques. Il professe, d'autre part, la bonté originelle du naturel chez l'enfant. Il ne faut pas oublier ces deux points dont Rousseau demande le premier et suppose le second acquis.

Après avoir défini l'objet de l'éducation, qui est de former un homme et de le mettre en état de vivre, de se suffire, de se conserver, de se tirer d'affaire ou de supporter ce qu'il ne pourra pas éviter, de se gouverner enfin, Rousseau va droit au grand précepte, qui est de respecter la nature et de lui obéir : il se flatte de la suivre en tout, ou plutôt de lui laisser produire ses effets bienfaisants. Dans la première enfance que demande la nature? Au défaut de l'allaitement maternel, dont l'avantage physique

et moral est fort grand, la nourrice bien choisie, saine de corps et d'âme, épargnera à l'enfant la contrainte meurtrière de l'emmaillottement, lui laissera la liberté de se mouvoir, évitera l'excès de soins, l'endurcira, l'empêchera de prendre aucune habitude : — voilà pour le corps; elle sera attentive à ses besoins réels, mais ne cédera pas à ses pleurs d'obstination ou de caprice et lui donnera des hochets simples : — voilà pour le moral. Le gouverneur habituera l'enfant à ne pas s'effrayer des objets nouveaux ou répugnants, surveillera son langage naissant, ne le pressera pas de parler, prendra soin qu'on ne l'écoute pas trop, resserrera son vocabulaire, en sorte qu'il n'ait pas plus de mots que d'idées et n'use d'aucun à contre-sens; enfin il l'habituera à bien articuler et à se faire entendre. Ici s'arrête le premier livre.

Émile apprendra tout seul à marcher; libre dans sa mobile activité, s'il se heurte, s'il tombe, il s'accoutume à la souffrance et apprend à se conduire; sa liberté le laisse heureux et lui sert. On le maintiendra dans la seule dépendance des choses : on ne le fera ni l'esclave d'une volonté qui lui commande en le contraignant de toutes parts, ni l'esclave de son désir capricieux. On ne raisonnera pas avec lui, en dépit de Locke; on le gouvernera par les choses, par le possible et l'impossible, non par la raison qu'il n'entend point, ni par un empire qu'il jugerait tyrannique. On ne moralisera pas avec lui : c'est un enfant, il n'obéit qu'à l'amour naturel de soi; on saura perdre du temps utilement : se trop presser serait gâter tout. On bornera son action morale aux impressions qu'il reçoit de notre propre manière d'agir; on ne le punira pas comme un coupable, mais on fera en sorte qu'il éprouve les suites naturelles de ses actions erronées. Même discrétion, même

patience circonspecte pour ce qui regarde le développement de son intelligence; ce qu'il peut en avoir à cet âge travaille et s'exerce de soi-même, s'instruit par les sens de ce qui l'intéresse et lui convient; pas de livres, pas de leçons verbales, surtout apprises par cœur. L'intérêt présent, et non l'émulation ou la vanité, sera le stimulant. Cet âge (avant 12 ans) n'est propre ni à l'étude des langues, ni à celle de l'histoire ou de la géographie abstraite; il n'entend pas même les fables, et celles de La Fontaine ne sont pas les leçons qu'il lui faut.

L'exercice du corps est nécessaire: outre qu'il fortifie les organes, il profite à l'esprit, car il contribue à renseigner l'enfant sur le rapport de son corps aux corps environnants et lui apprend l'usage de ses forces. Vêtements larges et commodes, sans recherche; couvrir modérément l'enfant; qu'il s'habitue au froid et à l'humide, à boire ayant chaud, etc. Qu'il dorme beaucoup, mais sur un lit dur; qu'on l'accoutume à être éveillé brusquement et à se lever exactement à l'heure dite. Émile n'aura pas besoin d'être vacciné, élevé comme il l'est. Il apprendra à courir, sauter, nager, exercices qui ne coûtent rien et qui servent à régler l'usage de ses sens et de ses forces. Par des jeux de nuit, on le préservera de la peur des ténèbres. Il saura estimer les distances et mesurer ses efforts, user de ses bras et de ses yeux; il dessinera, d'après nature d'abord, — la ressemblance grossière et physionomique avant la perspective savante; il tracera des figures de géométrie exactes, à la règle et au compas, géométrie intuitive et sensible qui doit précéder la géométrie abstraite et démonstrative. L'éducation de la voix, parole et chant, accompagnera celle de l'oreille, sans leçons techniques, mais par amusement. Le goût, accoutumé à un régime simple et

naturel, sera un guide sûr; la gourmandise naturelle de l'enfant est inoffensive si on ne l'a pas pervertie et si on ne l'irrite pas en la réglementant hors de propos. Sain, libre, heureux, dispos, sans babil prétentieux ni pensées d'un autre âge que le sien, sachant ce qu'il sait et ignorant ce qu'il ne doit pas encore connaître, ne faisant pas de différence entre une occupation qui l'instruit et un jeu qui l'amuse, se plaisant à l'une comme à l'autre, franc, ouvert, adroit, confiant et éveillé : tel est l'Émile à 12 ans. — C'est ici que finit le second livre.

Jusqu'à la puberté et l'âge des passions, voici l'époque des études, la période de l'éducation intellectuelle. Elle est courte, il faut mettre le temps à profit.

Pour transformer les sensations en idées, il est une transition à observer. On habitue Emile à se rendre attentif aux phénomènes de la nature; on attend qu'il en soit frappé, et quand sa curiosité s'éveille d'elle-même, on ne la satisfait qu'après avoir laissé l'enfant s'étonner et chercher. Voici le temps aussi de l'accoutumer peu à peu à donner une attention suivie au même objet, en entretenant son désir de connaître, en graduant les révélations qu'on lui fait, ou plutôt en l'intéressant aux découvertes qu'on lui fait faire dans la géographie, la cosmographie, la physique, enseignées par la méthode expérimentale et intuitive. On fabrique avec lui les instruments nécessaires, comme on a feint d'apprendre avec lui le dessin : car on se fait son camarade. Ce n'est plus par l'amusement qu'on stimulera désormais l'esprit de l'enfant, c'est par l'utilité, sans la lui démontrer en paroles, mais en faisant qu'elle lui devienne sensible et qu'il l'aperçoive de lui-même dans les objets qu'on propose à son attention. Produits de la nature, travail de l'homme, industrie, commerce, etc.; la vraie nature

s choses prises dans leurs relations à nos besoins, puis rapports des hommes entre eux, mais au regard de leur ıtuelle utilité seulement : voilà les sujets sur lesquels ıile doit acquérir des notions bien liées, bornées, mais stes. Emile lira *Robinson Crusoé* et voudra l'imiter : il estiera par là le mérite respectif des arts et des métiers, deviena inventif et habile, et s'instruira du mécanisme social visagé — pendant toute cette période — au seul point vue des relations d'utilité, mais non pas encore au point vue des rapports moraux.

Émile apprend un métier manuel, un vrai métier, ınnête et utile, pour en vivre un jour au besoin, et, en endant, pour triompher du préjugé. Son précepteur se it apprenti avec lui. A 15 ans Emile, ignorant des rités religieuses et morales, instruit depuis trois ans sous discipline prudemment ménagée qui l'élève du concret à bstrait, avec la nature et l'industrie humaine pour champ étude, Émile a beaucoup vu, appris beaucoup par lui-même formé sa raison en l'exerçant. Nous arrivons au quatrième re.

Voici la puberté, l'approche de l'âge des passions, la conde naissance : l'éducation du sentiment et du cœur, nitiation morale et religieuse, la connaissance des hommes, la vie et du monde, sont à présent de saison. A l'amour clusif de soi a succédé chez Émile l'affection pour ceux i lui sont utiles, puis le besoin de n'être pas seul et ıstinct du sexe : crise qui, du reste, est plus tardive ez l'adolescent élevé en liberté et loin des villes. Les riosités inévitables qui chez d'autres se cachent et s'enmment ne sont pas surexcitées chez Émile par le ystère ; on est avec lui là-dessus, quand le temps est ıu, franc avec réserve, avec une gravité simple qui

naturel, sera un guide sûr; la gourmandise naturelle de l'enfant est inoffensive si on ne l'a pas pervertie et si on ne l'irrite pas en la réglementant hors de propos. Sain, libre, heureux, dispos, sans babil prétentieux ni pensées d'un autre âge que le sien, sachant ce qu'il sait et ignorant ce qu'il ne doit pas encore connaître, ne faisant pas de différence entre une occupation qui l'instruit et un jeu qui l'amuse, se plaisant à l'une comme à l'autre, franc, ouvert, adroit, confiant et éveillé : tel est l'Émile à 12 ans. — C'est ici que finit le second livre.

Jusqu'à la puberté et l'âge des passions, voici l'époque des études, la période de l'éducation intellectuelle. Elle est courte, il faut mettre le temps à profit.

Pour transformer les sensations en idées, il est une transition à observer. On habitue Emile à se rendre attentif aux phénomènes de la nature; on attend qu'il en soit frappé, et quand sa curiosité s'éveille d'elle-même, on ne la satisfait qu'après avoir laissé l'enfant s'étonner et chercher. Voici le temps aussi de l'accoutumer peu à peu à donner une attention suivie au même objet, en entretenant son désir de connaître, en graduant les révélations qu'on lui fait, ou plutôt en l'intéressant aux découvertes qu'on lui fait faire dans la géographie, la cosmographie, la physique, enseignées par la méthode expérimentale et intuitive. On fabrique avec lui les instruments nécessaires, comme on a feint d'apprendre avec lui le dessin : car on se fait son camarade. Ce n'est plus par l'amusement qu'on stimulera désormais l'esprit de l'enfant, c'est par l'utilité, sans la lui démontrer en paroles, mais en faisant qu'elle lui devienne sensible et qu'il l'aperçoive de lui-même dans les objets qu'on propose à son attention. Produits de la nature, travail de l'homme, industrie, commerce, etc.; la vraie nature

des choses prises dans leurs relations à nos besoins, puis les rapports des hommes entre eux, mais au regard de leur mutuelle utilité seulement : voilà les sujets sur lesquels Emile doit acquérir des notions bien liées, bornées, mais justes. Emile lira *Robinson Crusoé* et voudra l'imiter : il estimera par là le mérite respectif des arts et des métiers, deviendra inventif et habile, et s'instruira du mécanisme social envisagé — pendant toute cette période — au seul point de vue des relations d'utilité, mais non pas encore au point de vue des rapports moraux.

Émile apprend un métier manuel, un vrai métier, honnête et utile, pour en vivre un jour au besoin, et, en attendant, pour triompher du préjugé. Son précepteur se fait apprenti avec lui. A 15 ans Emile, ignorant des vérités religieuses et morales, instruit depuis trois ans sous la discipline prudemment ménagée qui l'élève du concret à l'abstrait, avec la nature et l'industrie humaine pour champ d'étude, Émile a beaucoup vu, appris beaucoup par lui-même et formé sa raison en l'exerçant. Nous arrivons au quatrième livre.

Voici la puberté, l'approche de l'âge des passions, la seconde naissance : l'éducation du sentiment et du cœur, l'initiation morale et religieuse, la connaissance des hommes, de la vie et du monde, sont à présent de saison. A l'amour exclusif de soi a succédé chez Émile l'affection pour ceux qui lui sont utiles, puis le besoin de n'être pas seul et l'instinct du sexe : crise qui, du reste, est plus tardive chez l'adolescent élevé en liberté et loin des villes. Les curiosités inévitables qui chez d'autres se cachent et s'enflamment ne sont pas surexcitées chez Émile par le mystère; on est avec lui là-dessus, quand le temps est venu, *franc avec réserve*, avec une gravité simple qui

n'informe que sa pudeur et le porte au respect de la nature comme de lui-même. D'ailleurs la sensibilité naissante se développe dans un ordre qui, si on ne le précipite, laisse aux passions du cœur le temps de se produire dans une suite ménagée : l'amitié vient avant l'amour. La bienveillance, la compassion née de la sympathie demandent une culture intelligente et réglée sur la nature. L'âge critique approchant, on distrait l'enfant, on l'occupe, on le retire loin des excitations. Le besoin d'attachement, loin de gêner l'œuvre de l'éducation, va la seconder et nous donner empire sur lui : il est capable de reconnaissance, on a prise sur lui par le sentiment. Il va connaître les hommes par l'histoire d'abord, et l'histoire par les faits, non par les jugements des auteurs : il lira Thucydide, Hérodote, surtout Plutarque.

Ce jeune sage, habitué à juger par lui-même et à n'être point dupe, ne le sera pas non plus de sa vanité et de la bonne opinion qu'il concevra de lui-même. On le persuadera par ses fautes qu'il ne vaut pas mieux que tant d'autres. Il se connaît à présent et l'âge des fautes est celui des fables, il s'en applique la leçon. On l'occupe à toutes les bonnes actions qui sont à sa portée, à tout ce qui est utile et bon; ni redresseur de torts ni querelleur, il aime la paix et l'image du bonheur le touche. On met pour lui les leçons de bienfaisance en action ; on le rend bon, on l'instruit de la vie et on contribue à son bonheur. On l'avertit avant ses fautes au lieu de les lui reprocher après, et pour que l'expérience lui serve sans danger, on le suit à cette école jusqu'au point où on veut l'arrêter.

C'est à 18 ans qu'on lui parlera de Dieu : il n'en a point conçu jusque-là d'idée fausse; on le lui fera trouver *peu à peu* dans ses œuvres visibles et dans les inspirations

du sentiment moral; sa modeste bonne foi lui découvrira le Dieu de la religion naturelle; une réserve tolérante l'inspirera pour le surplus. Il voudra dès lors « être juste entre Dieu et lui », et la notion du devoir lui sera claire.

Enfin la crise des sens et du cœur est venue (1) : plus que jamais, il a besoin d'être conduit. Point de mystère : l'ignorance n'est plus possible, et la franchise du maître appellera la sienne. Le marier jeune est le mieux. En attendant, on le fatigue, il court, il chasse. On l'instruit du danger des passions, on fait un appel solennel à sa conscience et à son cœur. On s'arme de ses passions naissantes pour le conduire; à 20 ans il doit voir le monde et il sait qu'il doit y trouver une compagne digne de lui dont l'image rêvée va le guider et le préserve. Il entre dans le monde avec aisance et simplicité, ni timide ni vain, ni insensible et méprisant, ni dédaigneux ni faux, ni dupe de l'opinion et des manières. Sans être aimable au sens du monde, il se fera aimer. Il apprendra à démêler les goûts de ses semblables et formera en lui-même le sens du beau. A l'école de la nature il a appris à ne pas connaître l'ennui.

Le cinquième livre nous montre Emile présenté, puis uni à Sophie. Nous négligeons les prudents et longs préparatifs de cet acte dont Rousseau a bien senti la haute gravité. Mais voyons ce qu'il pensait de l'éducation des filles.

La femme est faite pour plaire, elle sera la compagne attrayante et éclairée de l'homme, puis la mère de famille robuste et judicieuse : son éducation doit l'y préparer. Enfant, elle jouera sans contrainte, apprendra la couture, la broderie et le dessin dans ses amusements; la lecture

(1) Retardée pour Emile, dit Rousseau, jusqu'à 20 ans.

et l'écriture ne pressent pas. Docilité, assiduité aux occupations de son âge, qui la préservent de l'ennui et de l'oisiveté, point d'emportement pour les jeux, modestie et goût sont les qualités à développer chez les filles, et en général toutes celles qui sont conformes au caractère de leur sexe et à leurs devoirs futurs. Le chant, la danse, les arts d'agrément conviennent à leur jeune âge, mais enseignés sans pédanterie; leur babil, laissé plus libre que celui des garçons, les façonnera à parler d'une manière aisée et avec charme.

Pour la jeune fille, sans lui permettre des questions à tout propos, on excitera la vivacité de son esprit, on formera chez elle cette raison *pratique* qui doit en faire un jour la femme capable de bon conseil, instruite des usages, des bienséances, des institutions, du jeu des sentiments et des passions, propre à gouverner sa maison, à obtenir l'estime de son mari et à lui faire honneur.

Pas d'études abstraites, pas de spéculations approfondies; la femme doit rester femme. Pour ce qui est de la religion, l'autorité y a plus de part que l'examen pour les filles; mais les subtilités théologiques seront écartées.

Du bon sens, de la grâce, du sentiment, de la vivacité, un caractère aimant et un jugement ferme, un esprit agréable sans être brillant, et solide plutôt que profond, du goût plutôt que des talents, de la finesse et du tact, une piété raisonnable, une connaissance exacte des devoirs et des droits de son sexe, une juste appréciation des mérites des hommes, sans humeur médisante ou satirique, une modeste retenue qui garde et commande le respect sans effort ni fausse pruderie; peu d'usage du monde, mais du naturel et une simplicité aimable et enjouée : telles sont *les qualités* de Sophie à 15 ans. Elle sait qu'elle est

faite pour plaire à un honnête homme : sa sagesse doit le choisir et ses parents ne veulent qu'être consultés.

Bornons ici l'analyse de l'*Emile :* la fin et les suppléments relèvent du roman plus que de l'art pédagogique. Il nous reste à dégager les traits essentiels de l'éducation idéale telle que Rousseau l'a décrite et à faire brièvement la part des vues justes et des idées fécondes qui ne manquent pas dans l'*Émile.*

III

Nous ne ferons pas à Rousseau le reproche d'avoir conçu, pour décrire l'idéal qu'il rêvait, une éducation solitaire : l'éducation en commun, outre qu'elle lui inspirait peu de confiance, se prêtait mal à son dessein d'exposer dans tout son détail, et depuis le berceau jusqu'à l'âge viril, l'œuvre complète d'une éducation d'où devait sortir un homme entièrement formé. Qu'il éloigne Émile de sa famille, du monde et de la société, il le peut encore, mais non pas cette fois sans diminuer beaucoup à nos yeux la valeur instructive et la portée de son œuvre pédagogique. Prenons-la toutefois pour ce qu'elle est et jugeons-la telle qu'il nous la présente.

Education *naturelle,* éducation *négative,* — au moins jusqu'à 12 ans, — éducation *progressive :* la conception de Rousseau peut se résumer en ces trois mots (1). Suivre la nature, — la laisser faire et savoir perdre le temps à son profit et au bénéfice de la spontanéité de l'enfant, — enfin régler l'éducation sur le développement graduel des facultés : entendu ainsi, le triple précepte de Rousseau n'échappe pas seulement à la critique, il est la vérité même,

(1) Voir Compayré, *Histoire crit. des doctr. de l'éduc. en Fracne depuis le XVI*ᵉ *siècle*, t. II.

vérité de bon sens et d'expérience. Mais comme Rousseau ne sait pas garder la mesure, comme il n'a ni la justesse toujours égale du coup d'œil, ni, disons-le, le sang-froid et le sentiment continu de la réalité, il perd souvent tout son avantage et donne dans l'excès, dans le paradoxe et la chimère. Il oppose la nature à l'ordre social, comme si le milieu social n'était pas le milieu naturel de l'être humain civilisé; — il proscrit trop longtemps les livres et ajourne arbitrairement les notions morales, l'idée de Dieu, la révélation d'un ordre social, en vertu du principe de l'éducation négative, et, au nom du respect de la spontanéité, il tarde beaucoup trop à donner à son élève l'habitude de la règle et le besoin de l'application suivie; — enfin il méconnaît, au nom d'une éducation faussement progressive, la complexité primitive de la nature intellectuelle et surtout morale, quand il prescrit d'utiliser isolément et successivement les mobiles du plaisir, de l'utile, de l'affection, puis du devoir, et quand il divise l'éducation en trois périodes consacrées, d'une manière trop exclusive, la première au corps et aux sens, la seconde au jugement, à la réflexion et à l'étude, la troisième au cœur, à la conscience morale et à la connaissance des choses de la vie. Une psychologie inexacte et un esprit trop systématique ont égaré Rousseau: sur ces points essentiels il n'a su opposer au préjugé que le paradoxe, et n'a pas été heureusement servi par son aversion pour les procédés scolastiques et par sa défiance presque haineuse de l'influence de la société, qui n'était propre à ses yeux qu'à pervertir la nature. Dans l'éducation physique, la théorie de l'endurcissement poussée jusqu'aux risques de la santé ou de la vie, la diatribe contre la médecine; — dans l'éducation intellectuelle, *la dispense* de toute attention forcée, les lectures trop

longtemps proscrites, l'instruction placée sous le patronage de l'utilité positive présentée comme unique recommandation du savoir et seule règle du choix dans les objets d'étude ou de curiosité; — enfin, dans l'éducation morale, le mobile affectueux et le principe obligatoire ajournés systématiquement, employés séparément, et encore après une première période d'égoïsme pur, inconscient, à laquelle succède une période d'utilitarisme réfléchi; la prévention de Rousseau contre le moyen d'action tout moral et vraiment salutaire que nous appelons l'autorité et que l'auteur élimine à trop bon compte en l'assimilant avec la volonté impérative ou tyrannique : — voilà, pour ne pas entrer dans un détail qui mènerait loin, les traits fautifs et les erreurs capitales, croyons-nous, de l'*Émile*.

D'autre part et sans faire ici, à la place du lecteur, une critique suivie et un commentaire minutieux des extraits contenus dans ce volume (1), nous devons appeler d'un mot l'attention sur les points les plus remarquables de l'*Émile*, sur ceux qui nous présentent soit l'illustration de quelque vérité ancienne, mais négligée, soit quelque innovation heureuse dont s'inspireront, après les disciples immédiats de Rousseau, Kant, Basedow, Pestalozzi, Frœbel et M. Herbert Spencer. Signalons, — pour ce qui regarde l'éducation physique, l'importance donnée à l'hygiène, aux exercices du corps, à l'assouplissement et au bon équilibre des organes, la maxime de laisser à l'enfant la liberté de ses membres et de son activité; — dans l'éducation intellectuelle, la marche graduelle du concret à l'abstrait, l'éducation méthodique des sens et les leçons intuitives remplaçant

(1) Il n'est pas besoin de dire que ces extraits sont empruntés aux parties les meilleures ou les moins contestables de l'*Emile*.

dans le premier âge les études mnémoniques et verbales, le respect et l'encouragement de la spontanéité, de l'effort personnel, de la recherche et de la réflexion; l'attrait et l'intérêt utilisés comme stimulants; — dans l'éducation morale enfin, le précepte d'être humain pour l'enfant, qui a droit au bonheur, celui de ne pas moraliser trop ni trop tôt avec lui, de le soumettre aux conséquences naturelles et instructives de ses actes, de ne pas trop commander, de ne pas trop gouverner.

Rousseau n'a manqué ni de contradicteurs ardents, ni de disciples passionnés, dans son siècle comme dans le nôtre. La censure ecclésiastique avec de Beaumont, archevêque de Paris, la critique malveillante ou ironique avec de Formey, Mme de Genlis, le P. Gerdil et bien d'autres, eurent une prise facile sur un ouvrage qu'inspirait un esprit de franchise brusque, de hardiesse provoquante et de chimère paradoxale. Mais Rousseau put voir, autour de lui, son *Émile* goûté avec une grande vivacité d'enthousiasme, et l'on sait, d'autre part, quel accueil reçurent en Allemagne et en Suisse les vues pédagogiques du citoyen de Genève. La vogue de l'*Émile* en France fit à Rousseau des disciples mondains et futiles, comme ces femmes aimables qui, par mode, allaitèrent un temps leurs enfants, non sans montre et coquetterie maternelle; on vit des éducations à la Jean-Jacques. Bernardin de Saint-Pierre, Mme d'Épinay, Mme de Staël, Mme Necker de Saussure sont, dans leurs écrits sur l'éducation, des disciples plus sérieux et des admirateurs sincères de Rousseau. En Allemagne et en Suisse, Lessing et Kant, Basedow, Pestalozzi et Frœbel s'inspirent de l'*Émile*, les deux premiers dans la théorie de l'éducation, les derniers dans la pratique, on sait avec quel dévouement et quel succès.

On a écrit bon nombre d'*Émile* et d'*Anti-Émile* dont voici les principaux :

L'*Anti-Émile* du P. Gerdil, Turin, 1763 ; l'*Anti-Émile* de de Formey, Berlin, 1763 ; *Émile chrétien*, par le même, 1764; *Émile chrétien*, par Leveson, Paris, 1764 ; le *Nouvel Émile*, par Cavaye, 1797 ; le *Nouvel Émile*, par Delanoue, 1814 ; *De l'éducation ou Émile corrigé*, par Biret, 1816 ; le *Monde des Émiles*, anonyme, Paris, Colas, 1820 ; *Émile du XIX*e *siècle*, par Esquiros, 1870 (1).

L'influence de Rousseau se marque, avouée ou méconnue, dans l'éducation telle qu'elle est de nos jours ; son inspiration est visible dans les leçons de choses, études intuitives, jardins d'enfants, dans les essais de méthodes nouvelles pour enseigner la grammaire, le dessin, les langues, etc. On ne peut pas lire l'ouvrage de M. Herbert Spencer (2) sans y reconnaître presque à chaque page l'empreinte de l'esprit de Rousseau, et jusqu'au détail de ses maximes. M. Spencer toutefois, outre le tour scientifique et la rigueur de sa brève exposition, a sur Rousseau l'avantage d'avoir insisté sur ce point que l'éducation n'est pas achevée quand elle n'a pas préparé chez le jeune homme et chez la jeune fille le père et la mère capables de bien élever un jour leurs propres enfants, et pourvus de toutes les notions positives qui sont indispensables pour cette œuvre.

Quelles que soient les réserves qu'il y aurait lieu de faire sur la pédagogie de Rousseau, il demeure un maître et ses leçons restent, pour la plupart, dignes d'être méditées.

Le besoin pressant de notre époque, au point où en sont

(1) Voyez Compayré, *Hist. crit. des doctr. de l'éduc. en France*. t. II.
(2) *De l'éducation intellectuelle, morale et physique.* Germer-Baillière, 1879.

venus l'attention et l'intérêt du public tout entier pour les réformes pédagogiques promises et attendues, c'est d'utiliser, non plus dans des livres mais dans des œuvres, toute la part de vérité qu'enferme l'*Émile*. Ce n'est pas affaire seulement à l'État : c'est aussi le devoir immédiat et urgent de chaque maître, c'est celui du père et de la mère dans chaque foyer. L'éducation est une œuvre de patience et de perpétuel dévouement, qui exige à un haut degré la connaissance et le respect de la nature; il s'agit de faire un heureux et un sage. C'est la première leçon que Rousseau nous donne, et c'est aussi la meilleure.

SOUQUET.
Agrégé de philosophie.

L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPTABILITÉ

A L'ÉCOLE PRIMAIRE

On sait que l'article 9 de la loi du 21 juin 1865, relative à l'enseignement secondaire spécial, autorise les maîtres des écoles primaires à joindre à l'enseignement des matières facultatives, déterminées par le paragraphe 2 de l'article 23 de la loi du 15 mars 1850, la *tenue des livres*, les éléments de géométrie, le dessin d'ornement et d'imitation, et, dans les localités où ce sera nécessaire, les langues vivantes.

Dans sa circulaire aux recteurs du 2 juillet 1866 concernant le régime des écoles normales primaires, l'honorable M. Victor Duruy, alors ministre de l'instruction publique, s'exprime ainsi au sujet de la tenue des livres :

« Pour la *tenue des livres*, ce n'est pas à l'école normale qu'on l'apprendra d'une manière complète. Il sera bon, cependant, que les instituteurs qui en sortiront connaissent les expressions les plus usitées dans le commerce, les livres obligatoires, les livres auxiliaires et la tenue des livres en partie double ; car il est urgent de propager dans nos campagnes les procédés d'une bonne comptabilité agricole. Même dans une culture ordinaire et dans un simple ménage, il est utile de pouvoir se rendre compte, à tout moment, de la situation de ses affaires. L'esprit d'ordre, la moralité même y gagneront, et nos instituteurs ont le devoir de répandre autour d'eux tout ce qui peut accroître le bien-être et la dignité des populations rurales. »

Ainsi la tenue des livres, qui est essentiellement matière d'enseignement primaire, comme nous le verrons tout à l'heure, non seulement à cause de son extrême simplicité,

mais en raison aussi de son utilité universelle, ne saurait être enseignée d'une *manière complète* dans les écoles normales où l'on forme les instituteurs.

Mais si ces instituteurs primaires ne doivent savoir qu'incomplètement la tenue des livres, que pourront-ils en apprendre à leurs élèves? Car on n'ignore pas que, pour qu'un professeur puisse enseigner sur un sujet quelconque, il faut qu'il en sache beaucoup plus qu'il n'en montrera.

Par conséquent, au point de vue de la tenue des livres, qui est certainement plus utile aux populations rurales que le dessin d'ornement et d'imitation, et qui est indispensable dans les villes où prédomine la classe des commerçants, l'article 9 de la loi du 21 juin 1865 est destiné à rester une lettre morte.

Comment se fait-il que, tout en reconnaissant l'utilité de la tenue des livres, on n'ait, pour ainsi dire, pas osé en introduire l'enseignement complet dans les écoles normales primaires, et par conséquent dans l'instruction primaire elle-même? C'est sans doute parce qu'on l'a considérée comme quelque chose de bien plus difficile que la grammaire, l'arithmétique, la géométrie, l'arpentage, etc., etc., qui font partie des épreuves pour l'obtention du brevet complet d'instituteur primaire.

Et en effet, c'est la préoccupation de la difficulté que présente la tenue des livres qui a conduit les auteurs des programmes de 1866 à en reporter le fardeau sur l'enseignement secondaire spécial, et à la comprendre comme une partie d'une espèce de science qui porterait le nom de *comptabilité*.

Quelle différence y a-t-il entre la tenue des livres et la *comptabilité*? En quoi un teneur de livres se distingue-t-il

d'un comptable? C'est ce que les programmes de 1866 ont pris soin de nous apprendre :

« *N. B.* — Le cours des trois premières années d'enseignement doit être considéré comme ayant pour objet de former des *teneurs de livres;* celui de quatrième année doit être consacré à l'étude de la *comptabilité* proprement dite. Combiner une opération, en calculer les résultats probables, apprécier les moyens dont on dispose, prévoir la quantité de capitaux qu'elle exige, les circonstances au milieu desquelles elle devra se mouvoir, le temps qu'elle devra durer, organiser les écritures, etc., etc., c'est faire de la *comptabilité*. La comptabilité est donc la science qui *conçoit, exécute ou fait exécuter*, c'est-à-dire, la science des combinaisons appliquées aux affaires. Tenir les livres, c'est écrire avec méthode, avec exactitude, avec art, les opérations faites par une maison de commerce, afin d'en conserver le souvenir. Il suffit qu'un *teneur de livres* soit un homme d'ordre, de précision, de classement, tandis qu'un *comptable* doit être à la fois *administrateur, économiste* et *financier* (1). »

Cette définition du comptable et de la comptab té est-elle conforme à l'acception primitive des mots, à la nature réelle des choses? Le public l'a-t-il consacrée ou ratifiée?

Dans la division du travail commercial ou industriel, le comptable proprement dit, loin d'être appelé à combiner les opérations, à en calculer les résultats probables, etc., etc. (voir ci-dessus), occupe le dernier rang dans la hiérarchie des employés.

(1) Programmes officiels de l'enseignement secondaire spécial, cours de comptabilité, 4e année.

Examinez, en effet, comment est organisée une maison de commerce d'une certaine importance, là où la division du travail est devenue nécessaire : vous y verrez figurer trois groupes d'employés bien distincts, et que le patron s'efforcera même de tenir le plus possible séparés les uns des autres.

Les uns sont préposés aux achats et aux ventes.

Les autres sont préposés aux recettes et payements.

Le troisième groupe est attaché à l'enregistrement plus ou moins méthodique des opérations faites par les deux autres : ces derniers sont les comptables, ou teneurs de livres, ordinairement relégués dans une partie de l'établissement où le public n'a pas accès, qui ne voient jamais *faire une affaire*, et qui sont absolument étrangers à l'industrie et au commerce dont ils passent les écritures.

Ils sont vis-à-vis de la maison qui les emploie comme le *compteur* dans une usine à gaz, qui constate ce qui passe, sans savoir ce qui se fait ni comment cela se fait (1).

Du reste, si l'on consulte un commerçant ou un industriel sur l'importance relative qu'il accorde aux diverses fonctions qu'exercent ses employés, on verra que le premier apprécie un bon acheteur ou un bon vendeur, le second, un bon contre-maître ou même un bon ouvrier, bien plus qu'un comptable qu'il peut remplacer du jour au lendemain.

Comment se fait-il donc alors que la comptabilité ait pris dans les programmes de l'enseignement secondaire spécial, une importance et une ampleur qu'elle n'a pas du tout dans le monde réel ? C'est que justement la rédaction de cette partie des programmes a été inspirée par un ancien teneur

---

(1) Les meilleurs comptables sont les sourds-muets, et s'il était possible qu'ils fussent aveugles par-dessus le marché, cela vaudrait encore *mieux.*

de livres, comptable dans une société assez importante, et professeur de sa spécialité dans deux des établissements d'instruction professionnelle.

Et en cela on fit, comme toujours, le mieux qu'on put.

Mais les purs spécialistes, surtout dans un ordre inférieur, sont et seront toujours les mêmes. Leur art particulier est le premier de tous les arts. La scène des maîtres du *Bourgeois Gentilhomme* sera éternellement vraie, qu'il s'agisse de danse, d'escrime, d'écriture ou de tenue de livres. Et, en général, plus le spécialiste est habile dans son art, plus il est inapte à le comprendre et à le professer : car il sera impossible de lui faire admettre qu'on puisse enseigner en très peu de temps, grâce à certaines méthodes, ce qu'il a mis, lui, toute sa vie à apprendre par une pratique quotidienne. Le teneur de livres en particulier, qui écrit la ronde, la coulée, la bâtarde et l'anglaise, quelquefois même la gothique, qui sait faire couramment des additions de longues colonnes de chiffres, est très disposé à se croire de beaucoup supérieur à ses patrons.

Il a été très facile de faire illusion sur les difficultés et l'importance de la comptabilité proprement dite. Les honorables membres qui formaient alors le conseil supérieur de l'instruction publique, comme ceux qui le composent encore aujourd'hui, n'ont jamais eu la prétention d'être profondément initiés aux choses et à la pratique du commerce. Ils professent même pour ces matières un dédain jusqu'à un certain point justifié par le genre d'esprit et les tendances morales qui dominent dans la classe des commerçants. Malgré les efforts des économistes, dont les arguments manquent, en général, de la consistance nécessaire pour déterminer des convictions, on n'a pas encore bien vu le rôle social du commerce, et surtout du grand com-

merce qui traverse en effet une phase troublée, fort analogue, au point de vue financier, à celle qui vit se constituer la féodalité terrienne, d'où sortirent cependant, quelques générations plus tard, d'incontestables progrès matériels et moraux, trop méconnus de nos jours.

Ce n'est qu'en se dégageant de tout parti pris, en faisant table rase de toute opinion préconçue, en observant comment les choses se passent à tous les degrés de l'échelle, depuis la petite boutique où se fait le troc de quelques denrées contre de la menue monnaie, jusqu'au bureau du financier qui opère en Bourse sur des millions, qu'on commence à entrevoir ce qu'est appelé à devenir, par la force même des choses, l'art de gouverner les capitaux (1).

M. Duruy et ses honorables collaborateurs avaient bien quelque aperception à cet égard ; mais la notion était loin d'être précise, et, quand on descendait à la pratique on ne voyait guère d'enseignable que la manière de tenir les livres du commerçant. Or, pour peu qu'on s'adressât à un teneur de livres de profession, on ne pouvait qu'être confirmé dans cette idée que la comptabilité forme l'essence même et la plus haute expression du commerce.

Comment ne s'y serait-on pas trompé? Quiconque n'est pas initié à l'extrême simplicité du fonctionnement des banques, considérées comme caisses communes, ne peut qu'être frappé d'admiration par le spectacle de leur mécanisme, qui n'est que de la pure comptabilité, dans la véritable acception du mot. Mais cette comptabilité qui chiffre des milliards, est beaucoup plus facile que celle d'un petit épicier; et le premier venu qui aura étudié pendant vingt-quatre heures la manière d'ouvrir, de tenir et de clô-

(1) *Voir Principes de la science du commerce*, p. 21 à 32. Ch. Delgrave, Paris, 1874.

turer des écritures de commerce, tiendra le journal ou le grand-livre de la Banque de France, fera ces situations hebdomadaires qui sont livrées à la publicité, et procédera avec la même aisance aux mêmes opérations dans une forge, dans une filature, dans une fabrique de produits chimiques, dans un grand magasin de nouveautés, etc.

Qu'il y ait cinquante comptoirs ou un seul, qu'il y ait deux cents employés ou un seul commis, le comptable n'a jamais qu'à passer un article qui est la somme de toutes les opérations similaires, et son principal mérite scientifique ou technique consiste surtout à savoir faire des additions. Mais on n'aura pas plus l'idée de lui demander d'être administrateur ou financier qu'ingénieur, chimiste ou commerçant. Sans doute, ces derniers doivent connaître la comptabilité, et malheureusement, en général, ils ne la savent pas assez ; mais la réciproque n'est aucunement vraie, et M. Courcelle-Seneuil, qui fit pour une grande maison de librairie classique un cours de comptabilité rédigé conformément aux programmes officiels de 1866, ne manque pas de s'inscrire en faux contre l'extension exagérée donnée à l'art en question : « Il ne faut pas confondre, dit-il, la comptabilité avec l'art des affaires qui consiste à combiner les éléments d'une entreprise, » etc.

« L'art du comptable n'est qu'une dépendance de l'art de l'entrepreneur d'industrie (1). »

« La comptabilité est l'art de tenir et de combiner les comptes de telle ou telle entreprise industrielle, de manière à en tirer le plus commodément possible l'enseignement qu'on y cherche (2). »

---

(1) *Cours de comptabilité*, par Courcellesn-Seeuil. 1re année, 2e édition, p. 4.

(2) *Loc. cit.*, 3e année, p. 1.

Du reste, la véritable distinction, celle qui résulte des programmes eux-mêmes et des auteurs qui les ont interprétés, est la suivante : le comptable d'une petite maison est un teneur de livres; le teneur de livres d'une grande maison est un comptable.

Cependant ce n'est pas en vain qu'on altère le sens vulgaire des mots, ni qu'on laisse une fonction subalterne empiéter sur ses supérieures hiérarchiques et logiques : les conséquences de l'erreur, qui était peut-être alors inévitable, n'ont pas tardé à se faire sentir. La première a été d'empêcher d'introduire, comme trop difficile, la *tenue des livres complète*, c'est-à-dire au fond la comptabilité, dans l'enseignement primaire où elle était parfaitement à sa place; et la seconde conséquence a été de faire consacrer à cette même tenue de livres, qu'un enfant de 12 à 14 ans apprendra très bien en huit jours, *quatre années* d'études dans l'enseignement secondaire spécial ou dans les grandes écoles municipales ! et nous avons quelques raisons de penser qu'on sort des lycées ou des écoles sans la connaître.

Voici comment s'exprimait, en 1793, Edmond Degranges que tous les auteurs de traités de tenue de livres ont plus ou moins copié, et n'ont certes pas perfectionné : « C'est l'absurde multiplicité de noms différents donnés à un même compte qui offre la tenue de livres sous l'aspect d'un chaos effrayant, *tandis qu'elle mérite à peine d'être comptée parmi les arts, à cause de son extrême simplicité* (1). »

C'est encore la même chose de nos jours.

« Les principes généraux de la comptabilité peuvent être

(1) *La tenue des livres rendue facile*, par Edmond Degranges *Paris*, 1793.

contenus *au long dans deux ou trois pages au plus*, ou développés dans une seule leçon verbale... »

« Pour qu'un employé devienne capable de tenir les livres selon la méthode, à partie double, il suffit qu'il en étudie *quelques heures* les principes et qu'il s'exerce quelques jours seulement à la mettre en pratique (1)... »

Quand on dégage le sujet d'une sorte de logomachie tout à fait spéciale aux teneurs de livres de profession, on voit que tout l'art de la comptabilité consiste dans :

1° La manière d'ouvrir les livres d'une maison ;

2° La manière de tenir les livres une fois qu'ils sont ouverts;

3° La manière de les clôturer.

Et il n'y a en réalité que deux livres fondamentaux qui sont les instruments du comptable : le journal et le grand-livre, tels qu'on les rencontre tout faits, d'après un type uniforme, chez tous les papetiers.

Or, pour apprendre comment s'ouvrent les écritures au journal et au grand-livre, il faut bien cinq minutes d'explication, à la condition de ne pas s'embarquer dans cette absurde multiplicité de comptes et de noms différents contre lesquels s'élève Edmond Degranges.

Pour apprendre comment se tiennent les livres une fois ouverts, il faut à peu près le même temps.

Et en consacrant dix minutes à la manière de fermer les livres où une absurde multiplicité de comptes n'aura pas été introduite, on aura appris tout ce qui est nécessaire au mécanisme de la comptabilité proprement dite, c'est-à-

(1) *La tenue des livres en double partie appliquée à la comptabilité d'un receveur général, à celle d'un receveur d'arrondissement et même à une comptabilité générale quelconque, comme celle des banquiers et des négociants*, par Edmond Degranges. Paris, 1807.

dire à la partie théorique, ou rationnelle, si l'on veut, de l'art.

Ce n'est pas sensiblement plus difficile que d'enseigner à un enfant à jouer à la toupie. Seulement, si au lieu de remettre à celui-ci une toupie et une corde, et de lui montrer comment on s'en sert, il y avait un professeur qui lui expliquât d'abord d'où on tire le bois, comment on le tourne, comment on fait la corde, comment se produit la rotation, comment la toupie tourne sur sa pointe ou sur sa tête, comment les corps en rotation se tiennent en équilibre, etc., etc., il est certain qu'il pourrait consacrer quatre années à cette instruction préliminaire, au bout desquelles l'élève ne saurait pas jouer à la toupie et n'aurait plus aucune espèce d'envie de l'apprendre.

Qu'on examine les programmes du cours de comptabilité de l'enseignement secondaire spécial, les livres et les cours qui en sont le développement, et on reconnaîtra que l'image ci-dessus n'a rien de trop risqué.

Nous ne reviendrons pas sur la critique que nous avons faite ailleurs des uns et des autres (1); mais nous devions expliquer comment il se fait que la tenue des livres, ou comptabilité, qui appartient essentiellement à l'instruction professionnelle élémentaire, s'était trouvée exclue de l'école primaire, et reportée, sans aucune espèce de profit ni de résultats utiles, à l'enseignement secondaire spécial, où l'on y consacre en réalité quatre années qui pourraient être beaucoup mieux employées sans cette déplorable confusion de toutes les fonctions commerciales dans la plus inférieure de toutes, Il est facile de voir qu'indépendamment de *l'art d'enregistrer les opérations*, qui constitue la comptabilité, il y a dans

(1) *Quelques mots sur l'enseignement commercial en France*, Paris, 1879.

le commerce un *art de payer et de recevoir* qui forme le change et la banque, et un *art d'acheter et de vendre*, soit par voie d'arbitrage soit par voie de spéculation, ce qui est bien autrement difficile que de passer des écritures du brouillard au journal, du journal au grand-livre, de faire des balances et des bilans.

Le public, qui sait très bien que comptabilité et tenue de livres sont exactement la même chose, s'étonne qu'on mette quatre ans à l'apprendre; peut-être serait-il plus exact de dire qu'on met quatre ans à ne pas l'apprendre, car on a pris le meilleur chemin pour en dégoûter. Les esprits chercheurs qui seraient tentés d'apporter quelques perfectionnements soit à l'art de payer et de recevoir, soit à l'art d'acheter et de vendre, ne sont nullement attirés vers la tenue des livres pour laquelle, d'ailleurs, il est absolument impossible d'imaginer quelque chose de plus simple que la méthode des parties doubles, la seule qui mérite d'être enseignée.

Nous entendons de tous les côtés réclamer l'enseignement primaire professionnel. On voudrait que l'apprentissage se fît à l'école et, naturellement, aux dépens de l'État. Il se produit à cet égard une foule de systèmes plus ou moins ingénieux et plus ou moins pratiques : savoir si l'on doit faire l'atelier-école, ou l'école-atelier, ou l'atelier dans l'école, ou l'école dans l'atelier, etc., etc. Tous les systèmes sont discutés dans des conférences, dans des journaux, dans des congrès, par des personnes plus ou moins compétentes. A coup sûr il sortira quelque chose d'utile de l'agitation qui se produit aujourd'hui en matière d'enseignement. Entre les rêves, les utopies et les exigences de la pratique, — de la politique, si l'on veut, — il interviendra des compromis.

Il est aisé de voir, par exemple, qu'il est impossible d'instituer des écoles d'apprentissage pour tous les métiers; que même le plus grand nombre des métiers, ou que les métiers du plus grand nombre, échappent à toute espèce d'initiation dans l'école. On n'aura jamais la prétention de faire à l'école primaire un enseignement professionnel pour les maçons, les couvreurs, les boulangers, les pâtissiers, les charcutiers, les tanneurs, les mégissiers, les cordonniers, les bourreliers, les carrossiers, les vitriers, les laboureurs, les maraîchers, etc., etc.; mais il n'y a aucune de ces professions qui n'ait besoin, tout comme le commerce, de connaître la comptabilité, *qui est la même* pour toutes. Elle leur est au moins aussi nécessaire que la lecture, l'écriture et le calcul, et elle est assurément plus facile à apprendre, à la condition, comme le fait encore observer Edmond Degranges, « de ne pas vouloir embrasser à la fois ses principes et une foule de détails que le moindre usage fait assez connaître, lorsqu'on passe les écritures ».

On n'apprend la comptabilité que la plume à la main, avec un modèle qu'on copie ou qu'on suit, et quelques explications orales ou écrites extrêmement courtes, sur quelques exemples qui doivent être eux-mêmes extrêmement simples, et qui feront d'autant mieux connaître le mécanisme fondamental des parties doubles.

Il ne s'agit pas, en effet, de former à l'école des teneurs de livres et des comptables achevés, aptes comme tels à gagner leur vie au sortir des bancs, sans un apprentissage intermédiaire, et nous ne saurions partager à cet égard les espérances que font naître les lignes suivantes par lesquelles se termine le programme de troisième année du cours de comptabilité dans les lycées de l'État :

« Tout élève qui possédera les connaissances pratiques

du cours de comptabilité des trois premières années, se trouvera en état de faire un *excellent teneur de livres;* et si quelque circonstance le forçait à interrompre ou à cesser ses études, il aurait au moins le moyen de se rendre utile dans les affaires et d'y gagner honorablement sa vie (1). »

La *connaissance pratique* qui domine dans l'espèce, c'est la calligraphie; sans quoi on ne sera jamais employé comme teneur de livres. Ici le fond est trop peu de chose pour que la forme ne l'emporte pas.

Il n'y a pas encore bien longtemps, c'étaient les « maîtres d'écriture » qui enseignaient la tenue des livres. Depuis quelques années, dans les grandes villes surtout, les maîtres d'écriture se sont intitulés « professeurs de calligraphie », et il s'est institué à côté d'eux des « professeurs de comptabilité ». Nous ne savons pas si ces deux arts, qui ont marché si longtemps et si étroitement unis, ont gagné quelque chose à leur séparation. Ce qu'il y a de certain, c'est que l'instruction publique n'a pas lieu de s'en éliciter.

Il y avait avantage à joindre dans un même enseignement la calligraphie et la tenue des livres; mais il y a un inconvénient très réel à confondre l'art d'enregistrer les opérations, c'est-à-dire la comptabilité, avec l'art de payer et de recevoir ou la banque, et l'art d'acheter et de vendre qui constitue le commerce proprement dit, et l'effet de cette confusion n'a pas tardé à se faire sentir.

Tant que les comptables, ci-devant calligraphes, se sont bornés à parler ou à écrire sur la tenue des livres, ils faisaient des cours ou des traités qui n'étaient ni plus ni moins mauvais les uns que les autres; mais le jour où,

(1) Programmes officiels de l'enseignement secondaire spécial, cours de comptabilité, 3e année.

qu'on trouve dans la *Cuisinière bourgeoise*. Pour faire de la comptabilité en partie double, vous prenez un journal et un grand-livre (1), vous faites *ceci* sur le journal, et *cela* sur le grand-livre, et puis encore *ceci* et puis encore *cela*, etc., etc. Pour peu qu'on ait un modèle sous les yeux, pour indiquer la manière usuelle de faire les choses dans la pratique courante, il suffira d'avoir passé une demi-douzaine d'articles au journal, et de les avoir reportés au grand-livre, pour aller tout seul ensuite. Quand il y aura douze ou quinze articles, on fera une balance, une espèce d'inventaire, et on dressera le bilan, toujours d'après le même procédé d'instruction. Et quand il aura recommencé deux ou trois fois le même exercice, l'enfant saura et n'oubliera plus le mécanisme de la comptabilité en partie double. Et si l'instituteur veut s'en donner la peine, il pourra grouper autour de ces exercices élémentaires un certain nombre de notions fort intéressantes pour l'enfant, qui y trouvera l'explication de ce qui se passe autour de lui dans la vie courante.

En sortant de l'école primaire les enfants sauront au moins quelque chose de pratique et de praticable. Non pas évidemment qu'il s'agisse de faire d'eux tous des teneurs de livres; mais chacun connaîtra suffisamment la comptabilité pour en reconnaître les avantages et l'appliquer soit à l'exploitation agricole à laquelle elle fait généralement défaut, soit à une industrie ou à un commerce quelconque, qui sont eux-mêmes assez mal pourvus de ce côté.

---

(1) Bien entendu, nous ne parlons que de spécimens de journal et de grand-livre, comme les cahiers d'écriture, à 8 ou 10 francs le cent, qu'on donne dans les écoles; les modèles en question seront de même, On a même déjà fait quelques tentatives à cet égard seulement jusqu'ici elles ne sont pas heureuses.

Nous aurions à cet égard beaucoup à dire, s'il ne fallait se borner; nous avons seulement voulu appeler l'attention sur la nécessité de mettre réellement en vigueur l'article 9 de la loi du 21 juin 1865, en émettant la proposition suivante qui répond jusqu'à un certain point aux préoccupations du moment :

LA COMPTABILITÉ EST LA SEULE BRANCHE DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL QUI AIT UN INTÉRÊT GÉNÉRAL, ET QUI PUISSE ÊTRE IMMÉDIATEMENT APPRISE DANS L'ÉCOLE PRIMAIRE SANS AUGMENTER LES BUDGETS SCOLAIRES NI SURCHARGER D'UN SURCROIT DE TRAVAIL LES PROFESSEURS ET LES ÉLÈVES.

H. LEFÈVRE,
Licencié ès sciences,
Ancien Secrétaire particulier de feu M. le Baron J. de Rothschild.

---

qu'on trouve dans la *Cuisinière bourgeoise*. Pour faire de la comptabilité en partie double, vous prenez un journal et un grand-livre (1), vous faites *ceci* sur le journal, et *cela* sur le grand-livre, et puis encore *ceci* et puis encore *cela*, etc., etc. Pour peu qu'on ait un modèle sous les yeux, pour indiquer la manière usuelle de faire les choses dans la pratique courante, il suffira d'avoir passé une demi-douzaine d'articles au journal, et de les avoir reportés au grand-livre, pour aller tout seul ensuite. Quand il y aura douze ou quinze articles, on fera une balance, une espèce d'inventaire, et on dressera le bilan, toujours d'après le même procédé d'instruction. Et quand il aura recommencé deux ou trois fois le même exercice, l'enfant saura et n'oubliera plus le mécanisme de la comptabilité en partie double. Et si l'instituteur veut s'en donner la peine, il pourra grouper autour de ces exercices élémentaires un certain nombre de notions fort intéressantes pour l'enfant, qui y trouvera l'explication de ce qui se passe autour de lui dans la vie courante.

En sortant de l'école primaire les enfants sauront au moins quelque chose de pratique et de praticable. Non pas évidemment qu'il s'agisse de faire d'eux tous des teneurs de livres; mais chacun connaîtra suffisamment la comptabilité pour en reconnaître les avantages et l'appliquer soit à l'exploitation agricole à laquelle elle fait généralement défaut, soit à une industrie ou à un commerce quelconque, qui sont eux-mêmes assez mal pourvus de ce côté.

---

(1) Bien entendu, nous ne parlons que de spécimens de journal et de grand-livre, comme les cahiers d'écriture, à 8 ou 10 francs le cent, qu'on donne dans les écoles; les modèles en question seront de même, On a même déjà fait quelques tentatives à cet égard seulement jusqu'ici elles ne sont pas heureuses.

Nous aurions à cet égard beaucoup à dire, s'il ne fallait se borner; nous avons seulement voulu appeler l'attention sur la nécessité de mettre réellement en vigueur l'article 9 de la loi du 21 juin 1865, en émettant la proposition suivante qui répond jusqu'à un certain point aux préoccupations du moment :

LA COMPTABILITÉ EST LA SEULE BRANCHE DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL QUI AIT UN INTÉRÊT GÉNÉRAL, ET QUI PUISSE ÊTRE IMMÉDIATEMENT APPRISE DANS L'ÉCOLE PRIMAIRE SANS AUGMENTER LES BUDGETS SCOLAIRES NI SURCHARGER D'UN SURCROIT DE TRAVAIL LES PROFESSEURS ET LES ÉLÈVES.

H. LEFÈVRE,
Licencié ès sciences,
Ancien Secrétaire particulier de feu M. le Baron J. de Rothschild.

RECHERCHES SUR L'HISTOIRE

LA PRATIQUE

ET L'ENSEIGNEMENT DE LA STÉNOGRAPHIE

(Suite) (1).

Appliqué et enseigné par des esclaves, dont les premiers connus sont Tiron, Vipsanius et Aquila, l'art abréviatif auquel ceux-ci devaient leur liberté, conduisit bientôt les hommes qui le pratiquaient à une situation plus en rapport avec le talent qui était exigé d'eux, et que leur donnait une collaboration fréquente avec les orateurs et les hommes d'État de leur temps. Conservant des traditions littéraires qui se perdaient peu à peu par suite de l'envahissement progressif des barbares, ils étaient appelés à devenir les auxiliaires intelligents du pouvoir et même, pour leur malheur, à occuper le rang suprême.

Les empereurs, imitant Cicéron, Mécène, les deux Pline et d'autres écrivains qui avaient su tirer un grand parti de la sténographie pour activer leurs travaux et suffire à une énorme correspondance, prirent des notaires pour secrétaires. L'un d'eux, Titus, pratiquait lui-même l'art des notes. Ce fut lui qui, on le sait, fit monter, malgré sa résistance, son père sur le trône. Vespasien, en effet, n'avait pas cette ambition; édile sous Caligula, qui le fit couvrir de boue, un jour qu'il ne trouva pas les rues de Rome balayées à son gré, il célébra néanmoins des jeux extraordinaires lorsque l'empereur revint de son expédition ridicule sur les bords du Rhin et de la Manche; un autre

---

(1) Voir le numéro de janvier 1879.

jour, en bon courtisan, il le remercia, en plein sénat, de l'honneur qu'il avait daigné lui faire en l'invitant à souper. Sa mère lui avait fait épouser la maîtresse d'un chevalier romain, Flavia Domitilla, qui n'avait pas le droit de bourgeoisie. Flavius Liberalis, scribe, greffier d'un questeur, se présenta comme père de cette femme pour réclamer sa liberté et la faire reconnaître citoyenne par un jugement. Ce fut la mère de Titus et de Domitien. Est-ce de ce Liberalis, qui remplissait des fonctions exercées par les notaires, est-ce à la cour, où il fut élevé avec Britannicus, que Titus apprit l'art abréviatif? On peut admettre au moins qu'il eut le scribe pour premier maître: car l'enseignement des notes était long, l'étude des tables et des milliers de signes qu'elles renfermaient exigeait une pratique de plusieurs années, et il avait acquis une habileté telle qu'il pouvait lutter de vitesse avec ses meilleurs secrétaires. Or ces derniers étaient, selon toute probabilité, l'élite des notaires de leur temps. Artisan de la grandeur de sa famille, Titus mérite une attention particulière, d'autant plus que le caractère débonnaire qu'on lui prête souvent n'est pas du tout celui que révèlent les historiens contemporains. Il était, au contraire, audacieux, actif, persévérant, avide et cruel lorsque cela lui paraissait nécessaire. Peu de princes sont arrivés au pouvoir avec une réputation plus mauvaise et une aversion plus marquée de la part des peuples: on pensait, on prédisait qu'il serait un autre Néron. Les bustes du Louvre qui reproduisent ses traits indiquent un front saillant et couvert de rides, un cou énorme, un visage plein et lourd, un ensemble plébéien, athlétique. Il était, en effet, d'une force extraordinaire, d'une rare dextérité dans le maniement des armes et du cheval. Doué d'une mémoire admirable, — c'était

la qualité essentielle pour étudier les notes tironiennes, — d'une singulière aptitude à tous les travaux de la paix et de la guerre, il avait en outre une facilité prodigieuse, qui allait jusqu'à l'improvisation, pour composer en latin ou en grec des discours et des poèmes. Imitant Auguste, qui s'était fait aimer d'autant plus facilement qu'Octave avait été plus détesté, ayant d'ailleurs consolidé son pouvoir pendant le règne de son père, il se transforma subitement en montant sur le trône. Ses qualités, son adresse, — ou son bonheur, dit Suétone, — lui concilièrent l'affection universelle. Mais Caligula avait commencé aussi par mériter l'amour de l'univers; Néron avait été pendant cinq ans les délices des Romains; Domitien, le frère de Titus, devait l'égaler en douceur pendant deux ans. Qu'aurait-il fait si, vivant quelques années de plus, il s'était trouvé en face d'un trésor vide, de courtisans insatiables et d'une multitude affamée? Jusqu'à quel point le véritable caractère de l'homme aurait-il repris le dessus? La mort prématurée de Titus, en ne lui laissant le temps de commettre aucune faute, — c'est l'opinion de Dion Cassius, — paraît donc avoir été un bienfait pour sa mémoire.

Un autre empereur, fils d'un scribe, a laissé un document qui confirme l'extension qu'avait pris l'enseignement des notes. Une loi de Dioclétien, retrouvée et publiée par le cardinal Maï, fixait le prix des choses vénales et les honoraires des diverses professions. Dans la liste est indiquée la rétribution mensuelle que chaque écolier devait au maître notaire.

Au moment où Constantin transféra sa résidence à Byzance, les sténographes impériaux furent classés comme les autres corporations ayant rang à la cour, et assimilés aux tribuns. Chargés de l'expédition des actes de chancelle-

rie, organisés en corps constitué ayant un chef haut dignitaire, familier du souverain, ils étaient en outre employés à des missions souvent fort délicates et armés des pouvoirs les plus étendus. Ammien Marcellin en cite divers exemples.

Une ambassade est envoyée par Constance à Sapor, roi de Perse ; elle est composée du comte Prosper, de Spectatus, notaire, et du philosophe Eustache. Porteurs de lettres et de présents de l'empereur, ils devaient, en réalité, essayer de retarder adroitement les préparatifs de Sapor, afin de permettre de fortifier les provinces exposées à ses coups. Après leur retour, Constance charge d'une nouvelle négociation le comte Lucilien et le notaire Procope ; celui-ci, au moment où la guerre allait éclater, fit parvenir dans une gaîne au général romain une lettre l'informant de la prochaine invasion des Perses.

En Gaule, Julien, bien que César, était l'objet d'une étroite surveillance. Le soldat, affaibli par les fatigues de la guerre, n'avait reçu ni paye ni gratifications depuis l'arrivée du général ; Constance ne permettait pas qu'on fit, selon l'usage, des largesses. Il parut bien que c'était moins par avarice que dans une mauvaise intention : car Julien ayant un jour donné une bagatelle à un soldat qui lui demandait de quoi se faire raser, ce prince en fut vivement repris par le notaire Gaudence, qui séjourna longtemps dans les Gaules pour observer ses démarches. C'était une mission dangereuse, comme on le verra tout à l'heure.

Un autre notaire est la cause indirecte et involontaire de l'élévation de Julien à l'empire. Constance, tourmenté par l'animosité qu'il ressentait contre son parent, et obligé d'un autre côté de renforcer l'armée d'Orient, charge un collègue de Gaudence, Décentius, de retirer de l'armée de

Julien les soldats auxiliaires, tels que les Hérules, les Bataves, les Celtes, et 300 hommes d'élite choisis dans chacun des autres corps. Ces troupes devaient être expédiées rapidement en Asie. Mécontentes de ce transfert à l'autre extrémité de l'empire, elles adressèrent leurs plaintes à Julien qui, les accueillant, ordonna que leurs familles les accompagneraient. Comme on hésitait sur la route à suivre, Décentius proposa de passer par Lutèce, que Julien n'avait pas encore quittée. Cet avis, constate Ammien, fut suivi. Le notaire n'était donc pas le commandant militaire; il remplissait ici les fonctions qu'exercent aujourd'hui les officiers d'état-major; il transmettait des ordres et en surveillait l'exécution. A l'entrée des soldats dans la ville, Julien, venant au-devant d'eux, adressa des éloges à ceux qu'il connaissait et les exhorta tous à bien faire. On campa; et dans la nuit la révolte éclatant, Julien était proclamé Auguste.

Constance, renseigné par Décentius qui s'était échappé, fait aussitôt des préparatifs pour combattre l'usurpateur. Entre autres mesures, il envoie dans la province d'Afrique le notaire Gaudence, dont il vient d'être question. Deux raisons, dit l'historien, lui firent espérer que cet homme exécuterait promptement ses ordres : l'une est qu'il devait redouter Julien qu'il avait offensé, l'autre qu'il saisirait cette occasion de mériter les bonnes grâces de Constance, persuadé, comme tout le monde, qu'il sortirait vainqueur de cette guerre. Gaudence, dès qu'il fut arrivé, fit part de ses instructions aux officiers; puis, rassemblant de tous côtés de bons soldats et d'habiles coureurs, il garda soigneusement les côtes opposées à la Gaule et à l'Italie. Constance ne se trompa pas dans son choix : car tant que ce *notaire* fut en Afrique, aucun ennemi n'en approcha,

quoique la Sicile fût garnie de troupes qui n'auraient pas tardé à passer la mer si elles en avaient eu l'occasion. Julien, parvenu à l'empire, ne pardonna pas à Gaudence d'avoir si bien servi son adversaire, et le fit mettre à mort.

Notons en passant que, sous ce prince, l'art abréviatif était exercé hors de la cour, en Grèce comme à Rome, par des esclaves et des hommes libres. Il écrit en effet à Ecdicius, préfet d'Égypte, après la mort de Georgius, évêque arien d'Alexandrie massacré dans une émeute : « J'ai eu, dès mon enfance, la passion des livres. Rendez-moi le service de retrouver tous ceux de Georgius. Il en avait beaucoup sur la philosophie et la rhétorique. Faites une recherche exacte de tous, et prenez pour guide dans ce travail le notaire même de Georgius ; s'il s'en acquitte avec fidélité, il aura sa liberté pour récompense ; sinon, il subira les tourments de la question. »

L'autre preuve se trouve dans Eunape, *Vie des sophistes*. Le philosophe Prohérésius, banni d'Athènes, est autorisé à y rentrer par le successeur du proconsul qui l'avait expulsé. Le magistrat, voulant lui rendre justice, convoque les sophistes, ordonne qu'on introduise celui qu'ils avaient fait chasser, et lui donne la parole. Prohérésius, parcourant l'assemblée du regard, y découvre deux de ses rivaux et s'écrie : « C'est à ceux-là, ô proconsul, que tu dois ordonner de me proposer un sujet de discours ! » Les deux personnages s'empressaient de se retirer ; mais, ramenés par des soldats, ils sont invités à déférer à la demande de leur adversaire. Après une courte délibération, ils choisissent le sujet le plus difficile, le plus absurde et le moins propre à des développements oratoires. Prohérésius, les regardant de travers, prie le magistrat de lui accorder une grâce avant de passer outre. Sur sa réponse affirmative : « Je demande,

dit-il, qu'on me donne deux sténographes, qu'on charge ceux qui recueillent chaque jour les paroles de Thémis de prendre note des miennes. » Le proconsul ayant autorisé les plus habiles notaires à prêter leur concours à l'orateur, ils s'installent de chaque côté de la tribune, prêts à écrire. L'orateur fait alors couler de ses lèvres un fleuve d'éloquence, terminant chaque période d'une manière éclatante. Il passe ensuite à la seconde partie de sa thèse, et se met en devoir de remplir les conditions du sujet; mais bientôt, cédant à une sorte d'entraînement, il abandonne le reste et se lance dans la démonstration de la thèse opposée. Le torrent de sa parole suivait son cours et les notaires avaient peine à le suivre, quand tout à coup se retournant vers eux : « Regardez avec le plus grand soin, dit Prohérésius, si je me souviens bien de tout ce que j'ai dit jusqu'à présent. » Et sans se tromper d'un mot, il répéta son discours. Ce furent alors des acclamations sans fin, et les assistants, embrassant la poitrine et les mains du sophiste, le comparèrent à un dieu.

Libanius, dépeignant la manière de vivre de Julien, donne lieu de croire que les sténographes impériaux, de leur côté, ne restaient pas oisifs. « Dans un même jour, dit-il, ce prince donnait plusieurs audiences; il écrivait aux villes, aux magistrats, aux généraux des armées, à ses amis absents, écoutant la lecture des lettres qu'on lui adressait, examinant les requêtes et dictant ses réponses avec une telle rapidité que ses secrétaires, écrivant à l'aide des notes, ne pouvaient le suivre. Il eut seul le secret d'entendre, de parler et d'écrire tout à la fois, et dans cette multitude d'opérations compliquées il ne se méprit jamais. Ayant expédié les affaires et diné rapidement, il s'enfermait dans sa bibliothèque, lisait, comptait, jusqu'au moment où les

besoins de l'État l'appelaient à d'autres travaux. Un souper plus frugal encore que le dîner était suivi d'un léger sommeil. Il s'éveillait pour travailler avec de nouveaux secrétaires qu'il avait laissés dormir le jour précédent. Ses ministres étaient obligés de se relayer, mais lui ne connaissait de repos que le changement d'occupation. »

Une heure de dictée dans les conditions indiquées par Libanius exigeant de neuf à dix heures pour la transcription en caractères usuels, Julien ne devait pas employer, pour son travail journalier et sa correspondance, moins de douze à quinze scribes faisant usage des notes. Leur chef était alors Jovien, dont le courage et la mort tragique méritent d'être signalés. L'armée était arrivée en Perse et assiégeait Mogamalcha. On vint annoncer à l'empereur que les légionnaires chargés de creuser une mine avaient pénétré jusque sous les fortifications. On courut aux armes malgré la nuit, les murs furent à dessein attaqués pour occuper les défenseurs, et une colonne s'engagea dans la mine, ayant à sa tête le tribun Magnus et le notaire Jovien. Débouchant à l'improviste dans la place, ils tuèrent les sentinelles, renversèrent tous les obstacles et s'emparèrent de la ville. Jovien obtint une couronne obsidionale et sa bravoure fut louée publiquement. Peu de temps après, Julien étant mort, son successeur fut un autre Jovien, *domesticorum ordinis primus*, qui ne pardonna pas à son homonyme d'avoir été désigné par une partie de l'armée pour remplacer Julien, bien qu'il eût bénéficié auprès des troupes de cette similitude de nom. Arrivé près de Nisibe, après avoir signé un traité honteux avec les Perses, il fit saisir Jovien, *primus inter notarios omnes*, et celui-ci, conduit à l'écart, fut précipité dans un puits et enseveli sous un monceau de pierres.

grammaire; elles faisaient partie de ce que nous appelons l'enseignement primaire. J'ai vu, d'ailleurs, depuis que je professe la sténographie, plusieurs élèves du même âge arriver à une rapidité de main remarquable et prendre fort correctement le texte des cours de leurs professeurs.

Épiphane ayant été ordonné sous-diacre à 18 ans, l'administration des biens ecclésiastiques lui fut confiée. C'est ainsi que se développa chez lui cette intelligence pratique des affaires dont il donna tant de preuves. Élu évêque de Pavie, au moment de la chute de l'Empire et des invasions, il se montra sous la mitre, dit son biographe Ennodius, ce qu'il avait été dans les plus humbles fonctions de l'Église, calme, ferme, juste et charitable pour les autres, dur envers lui-même jusqu'aux pratiques les plus austères, simple de cœur, mais gardant comme un dépôt sacré la dignité de l'Épiscopat. Invité par les notables de la Ligurie à aller trouver pour les réconcilier le Suève Ricimer et l'empereur Anthémius, entre lesquels la guerre allait éclater, sa réponse fut de celles qui méritent d'être rappelées : « Ce sont là, dit-il, de graves affaires bien au-dessus de mon expérience et de mes forces; néanmoins, ce que vous désirez sera fait. Quoi que ma patrie me demande, mon devoir est de ne rien lui refuser. » Accueilli à Rome par une foule immense qui l'arrêtait pour toucher ses vêtements, embrasser ses genoux et le supplier de conjurer les calamités d'une guerre civile, il fut bien reçu par l'Empereur et réussit dans sa mission. Son discours à Anthémius peut être considéré comme un modèle de dignité et de délicatesse. Toute la force d'âme dont il était doué, et qui le rendait digne des grands siècles de Rome, lui fut nécessaire pour protéger son église et Pavie assiégée deux fois par Odoacre, et défendue en second lieu par les troupes de Théodoric, plus

sauvages encore que celles qui les attaquaient. Il en imposa tellement au roi goth que celui-ci disait à ses compagnons : « Épiphane est le plus solide rempart de Pavie. Ma mère et ma famille ainsi que les vôtres sont en sûreté sous sa garde. « Lorsque, vainqueur d'Odoacre, tué de sa main dans un repas, après une feinte réconciliation, Théodoric se livra à de sanglantes proscriptions, ce fut encore Épiphane que les peuples accablés chargèrent de plaider leur cause et d'obtenir un adoucissement à leurs maux. Il y réussit, au moins en partie, de même que dans la mission qui lui fut confiée d'aller réclamer à Gondebaud, roi des Burgondes, les nombreux prisonniers qu'il avait traînés d'Italie en Gaule. Il mourut enfin pendant le règne de ce Théodoric qui, élevé comme otage à Constantinople, essayait, après avoir achevé de le détruire, de refaire à son profit un Empire d'Occident et prenait le titre de *Gloriosissimus atque inclytus rex, victor ac triomphator semper Augustus.*

Lorsque les Empereurs, pour maintenir ou augmenter le nombre de leurs troupes, eurent pris l'habitude d'enrôler des Francs, des Burgondes, des Goths ou des Vandales, « ces mercenaires, qui vendaient leur sang aux Romains, apportaient avec lui, sous le drapeau de l'Empire, l'orgueil de leur race et toutes les prétentions vaniteuses qu'ils avaient pu nourrir dans les forêts de la Germanie, sous leurs tentes de peaux. Étaient-ils rois, fils de rois, chefs de haut parage, leur valeur personnelle s'accroissait de leur importance barbare ; les grades élevés, les grands commandements, leur arrivaient de préférence et à mesure que l'élément étranger prit une plus large place dans les cadres militaires (1) ».

---

(1) Amédée Thierry, *Récits de l'histoire romaine au V[e] siècle.*

En même temps que se produisait ce courant, amenant au service de l'Empire des hommes qui finirent par le dominer, il s'en établissait un autre, moins remarqué parce qu'il concernait des individus occupant des positions secondaires, dont l'action était plus réelle qu'apparente. Les écrivains qui ont étudié cette période si troublée de l'histoire, n'ont presque tous parlé que de l'altération produite par le premier dans les mœurs, altération telle qu'un Romain de naissance, pour être estimé du soldat, devait prendre des allures barbares, et que les jeunes élégants de Constantinople se paraient du costume des Huns; mais un entraînement analogue existait en sens contraire, et les Latins ou les Grecs mécontents de leur sort, dont l'ambition avait été déçue ou qui devaient fuir après avoir commis quelque méfait, trouvaient au delà des frontières des chefs qui les protégeaient et utilisaient au détriment de Rome leurs connaissances pratiques et leur expérience. Parmi ces aventuriers figurent des notaires; en voici un exemple :

Après la proclamation de Julien comme Auguste par l'armée des Gaules, Constance, pensant que Vadomaire, chef germain, lui resterait fidèle et le servirait puissamment dans l'exécution de ses secrets projets, lui écrivit et le chargea, prétendit-on, d'inquiéter la frontière de temps à autre, comme s'il avait rompu la paix. Il voulait empêcher par là Julien de s'éloigner des Gaules. Vadomaire, obéissant à ces ordres, commença les hostilités; mais un notaire qu'il envoyait à Constance, fut pris par les gardes avancées de Julien (1) et trouvé porteur d'une lettre contenant entre autres choses, ce passage : « Votre César ne connaît plus la soumission. » Pour compléter le portrait de ce Ger-

(1) «... capto enim a stationariis militibus notario, quem miserat ad Constantium.... » (*Amm. Marcell.*)

main, l'historien ajoute qu'il écrivait en même temps à Julien, pour dérouter ses soupçons, en le qualifiant de Seigneur, d'Auguste et de divin (1). Ce prince n'en fut par dupe, et le fit arrêter pour prévenir d'autres désordres.

Johannes, ce chef des notaires dont il a été question, était, avant de revêtir la pourpre, en relations avec Alaric. Se trouvant à Rome au moment du siège de cette ville par l'armée des Goths et des Huns que commandait ce roi, il fut choisi, parce qu'il le connaissait (2), pour traiter avec lui de la reddition des habitants. Il était accompagné, pour cette négociation, de Basile, gouverneur de province. Reçus par Alaric, ils lui proposèrent de faire la paix, ajoutant que si elle n'était pas accordée à des conditions raisonnables, la population qu'ils représentaient, et que son nombre rendait encore redoutable, était prête à continuer la lutte. Le roi, les ayant écoutés, répondit : « Il est plus aisé de couper le foin quand il est épais que lorsqu'il est rare. » Discutant ensuite les conditions de la paix, il déclara qu'il ne lèverait point le siège qu'on ne lui eût remis l'or et l'argent, les meubles et tous les esclaves étrangers qui se trouvaient dans Rome. Un des ambassadeurs lui ayant demandé ce qu'il laisserait aux habitants : « La vie, » répondit-il. On traita enfin, et la ville dut payer une rançon considérable, ce qui ne l'empêcha pas d'être pillée. Johannes, ayant plus tard à soutenir la guerre contre Théodose, avait sans doute oublié les horreurs de ce siège

(1) Julianum autem assidue per litteras Dominum et Augustum appellabat et deum. (*Amm. Marcell.*)

(2) Zozime, l'auteur grec, qui rend compte de cette négociation, dit en parlant de Johannes : « οἷα γνώριμος Ἀλλαρίχῳ. » γνώριμος doit être traduit par : *une personne avec laquelle on est lié, que l'on connaît.* Le président Cousin a dépassé le sens de ce mot lorsqu'il l'a rendu par *ami particulier* d'Alaric.



En même temps que se produisait ce courant, amenant au service de l'Empire des hommes qui finirent par le dominer, il s'en établissait un autre, moins remarqué parce qu'il concernait des individus occupant des positions secondaires, dont l'action était plus réelle qu'apparente. Les écrivains qui ont étudié cette période si troublée de l'histoire, n'ont presque tous parlé que de l'altération produite par le premier dans les mœurs, altération telle qu'un Romain de naissance, pour être estimé du soldat, devait prendre des allures barbares, et que les jeunes élégants de Constantinople se paraient du costume des Huns ; mais un entraînement analogue existait en sens contraire, et les Latins ou les Grecs mécontents de leur sort, dont l'ambition avait été déçue ou qui devaient fuir après avoir commis quelque méfait, trouvaient au delà des frontières des chefs qui les protégeaient et utilisaient au détriment de Rome leurs connaissances pratiques et leur expérience. Parmi ces aventuriers figurent des notaires ; en voici un exemple :

Après la proclamation de Julien comme Auguste par l'armée des Gaules, Constance, pensant que Vadomaire, chef germain, lui resterait fidèle et le servirait puissamment dans l'exécution de ses secrets projets, lui écrivit et le chargea, prétendit-on, d'inquiéter la frontière de temps à autre, comme s'il avait rompu la paix. Il voulait empêcher par là Julien de s'éloigner des Gaules. Vadomaire, obéissant à ces ordres, commença les hostilités ; mais un notaire qu'il envoyait à Constance, fut pris par les gardes avancées de Julien (1) et trouvé porteur d'une lettre contenant entre autres choses, ce passage : « Votre César ne connaît plus la soumission. » Pour compléter le portrait de ce Ger-

(1) «... capto enim a stationariis militibus notario, quem miserat ad Constantium.... » *(Amm. Marcell.)*

main, l'historien ajoute qu'il écrivait en même temps à Julien, pour dérouter ses soupçons, en le qualifiant de Seigneur, d'Auguste et de divin (1). Ce prince n'en fut par dupe, et le fit arrêter pour prévenir d'autres désordres.

Johannes, ce chef des notaires dont il a été question, était, avant de revêtir la pourpre, en relations avec Alaric. Se trouvant à Rome au moment du siège de cette ville par l'armée des Goths et des Huns que commandait ce roi, il fut choisi, parce qu'il le connaissait (2), pour traiter avec lui de la reddition des habitants. Il était accompagné, pour cette négociation, de Basile, gouverneur de province. Reçus par Alaric, ils lui proposèrent de faire la paix, ajoutant que si elle n'était pas accordée à des conditions raisonnables, la population qu'ils représentaient, et que son nombre rendait encore redoutable, était prête à continuer la lutte. Le roi, les ayant écoutés, répondit : « Il est plus aisé de couper le foin quand il est épais que lorsqu'il est rare. » Discutant ensuite les conditions de la paix, il déclara qu'il ne lèverait point le siège qu'on ne lui eût remis l'or et l'argent, les meubles et tous les esclaves étrangers qui se trouvaient dans Rome. Un des ambassadeurs lui ayant demandé ce qu'il laisserait aux habitants : « La vie, » répondit-il. On traita enfin, et la ville dut payer une rançon considérable, ce qui ne l'empêcha pas d'être pillée. Johannes, ayant plus tard à soutenir la guerre contre Théodose, avait sans doute oublié les horreurs de ce siège

(1) Julianum autem assidue per litteras Dominum et Augustum appellabat et deum. (*Amm. Marcell.*)

(2) Zozime, l'auteur grec, qui rend compte de cette négociation, dit en parlant de Johannes : « οἷα γνώριμος Ἀλλαρίχῳ. » γνώριμος doit être traduit par : *une personne avec laquelle on est lié, que l'on connaît.* Le président Cousin a dépassé le sens de ce mot lorsqu'il l'a rendu par *ami particulier* d'Alaric.

pour ne se souvenir que de ses relations avec les assiégeants : car il sollicita le secours des Huns, dont l'armée n'arriva près de Ravenne que quelques jours après sa mort. L'homme chargé d'invoquer leur appui, auquel il avait probablement conseillé le premier d'avoir recours, fut Aétius, qui avait été otage dans leur camp et qui devait les vaincre plus tard dans les plaines de Châlons.

Son adversaire dans cette bataille qui sauva la Gaule du plus effroyable pillage, Attila, avait aussi à son service des notaires. Aétius et lui furent d'ailleurs longtemps en relations. C'était le Romain qui envoyait au roi hun les interprètes et les scribes dont il avait besoin. L'un de ces derniers, Constance, député à Constantinople et circonvenu sans doute par les eunuques qui remplissaient le rôle de ministres, promit d'entretenir son maître dans des dispositions pacifiques, à condition que l'Empereur lui procurerait un mariage avantageux. Théodose lui offrit la main d'une jeune fille qui fut enlevée par un des officiers du palais. Constance s'en plaignit à Attila, qui fit dire à l'Empereur qu'il s'en prenait à lui de l'affront fait à son secrétaire et que, s'il n'avait pas assez de forces pour se faire respecter, il lui offrait les siennes. Théodose déclina naturellement cette proposition, et se tira pour cette fois d'affaire en mariant Constance avec une riche veuve.

Un autre de ces scribes, Oreste, eut une destinée des plus étranges. Né aux environs de Petavium, en Illyrie, «il appartenait à une classe de gens, fort nombreux alors, qu'une ambition impatiente et le goût fiévreux des aventures poussaient du côté des Barbares, et qui avaient dans le cœur juste assez de loyauté pour trahir fidèlement leur patrie au compte du Barbare qui les payait. Pendant que les Huns occupaient temporairement la Pannonie, il s'était

glissé près d'Attila et celui-ci, flatté d'avoir un agent romain de sa qualité, se l'était attaché comme secrétaire. Le Pannonien mit donc son intelligence et son dévouement au service de l'ennemi le plus redoutable de ses compatriotes et de sa famille (1) ».

Le roi hun n'eut pas de ministre plus fidèle, l'Empire de plus dangereux adversaire. Après la mort du conquérant, Oreste, refusant de prendre part aux luttes entre ses compagnons d'armes, vint se fixer en Italie avec la part qu'il avait touchée dans le pillage des provinces envahies. Redevenu Romain, sa profonde connaissance des mœurs des Barbares le fit rechercher des Empereurs, et il obtint un commandement dans le palais, puis devint patrice et maître des milices. C'est à ce titre que, se servant de mercenaires composant l'armée, il déposa Julius Népos, le successeur d'Olybrius et de Glycerius, avec lesquels l'Empire d'Occident achevait de mourir, et le remplaça par son propre fils, Romulus Augustule. Mais il fut tué par Odoacre, chef de ces Barbares auxquels il avait promis pour les entraîner le tiers des terres de l'Italie, et Augustule, déposé, mourut obscurément au cap Micène dans la villa de Lucullus.

Théodoric, devenu à son tour maître de l'Italie après le meurtre d'Odoacre, eut pour chancelier le fils d'un des notaires impériaux (2) Cassiodore, l'homme le plus érudit de son temps (3), dont les écrits n'ont pas peu contribué

(1) Amédée Thierry, *Histoire d'Attila et de ses successeurs*.

(2) « Pater enim candidati sub Valentiniano principe gessit tribuni et notarii laudabiliter dignitatem. » (Cassiodore, *Variar*. lib. I.)

(3) « Vir in divinis Scripturis valde doctus, et in secularibus litteris omnium suo tempore facile eruditissimus. » (Trithème, *De scriptoribus ecclesiasticis*.)

à donner au règne de ce prince un éclat qu'il n'aurait certainement pas eu sans lui.

Les rois des Wisigoths furent aussi bientôt ralliés à la civilisation romaine; l'un d'eux, Ataulf, s'était pris d'admiration pour elle et répétait souvent, dit Paul Orose, qu'il avait résolu de chercher la gloire en consacrant les forces de son peuple à rétablir dans son intégrité, à augmenter même la puissance du nom romain, afin que la postérité le regardât comme le restaurateur de l'Empire. Ses successeurs, Wallia, Théodoric, Euric, ce dernier surtout, eurent des chanceliers, des notaires et des poètes. Les rois francs les imitèrent bientôt, comme le lecteur pourra s'en convaincre s'il daigne parcourir les quelques pages du chapitre suivant.

L.-P. GUENIN,
Sténographe réviseur au Sénat.

LES DIRECTEURS DÉPARTEMENTAUX

DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

La *Revue pédagogique* de février dernier a publié, au sujet de la création projetée de directions départementales de l'enseignement primaire, un article qui a vivement ému un certain nombre d'inspecteurs primaires. Lorsque j'ai demandé au directeur de la *Revue* s'il recevrait une réponse au mémoire de M. X..., il a bien voulu me répondre que la *Revue* était un terrain neutre, sur lequel chacun pouvait combattre en faveur de ses idées. La *Revue* n'est nullement responsable de l'opinion de ses rédacteurs, et comme elle est éclectique, elle accepte les articles qui lui sont adressés par des personnes compétentes. L'article de M. X... a cela de bon qu'il peut provoquer une discussion qui, tout en éclairant la question, ne peut être que profitable à la cause de l'inspection primaire.

C'est ce qui nous a décidé à présenter les observations suivantes :

Voici d'abord, si je ne me trompe, l'opinion générale de M. X... On aurait tort de prendre les directeurs départementaux parmi les inspecteurs primaires, parce que ces fonctionnaires n'auraient ni le prestige, ni la considération, ni l'aptitude, ni l'initiative, ni l'affinement d'esprit, ni le degré de savoir, ni la hauteur de vues, ni la souplesse de compréhension, que peut seule donner la pratique de l'enseignement secondaire. Ce reproche s'adresse non seulement aux inspecteurs primaires, mais conséquemment à tous les fonctionnaires qui n'ont pas l'honneur

d'appartenir à l'enseignement secondaire, comme M. X...., qui ne pèche pas, comme on voit, par excès de modestie.

Nous ne nous arrêterons pas à réfuter des arguments de ce genre. N'en déplaise à M. X..., on rencontre dans toutes les administrations des hommes de mérite, et il ne nous convaincra pas que le meilleur moyen de trouver de bons chefs de service est de les prendre en dehors de leur spécialité. Pour être directeur départemental, il n'est pas absolument nécessaire de savoir le grec et le latin; il faut surtout du jugement, du tact, du discernement, de l'aptitude; il faut connaître les lois, les règlements, les méthodes, l'organisation des écoles, la marche des affaires, et ces qualités, ces connaissances, c'est l'expérience et non le doctorat ou l'agrégation qui les donne. Nous ajouterons que l'inspecteur primaire est susceptible, tout aussi bien qu'un professeur de lycée, d'avoir de l'élévation dans l'esprit et même de l'initiative ; les progrès immenses que l'instruction primaire a faits dans ces derniers temps sont là pour l'attester, et nous espérons que M. X..., qui a vu les inspecteurs primaires à l'œuvre, sera assez juste pour ne pas leur refuser la part qui leur revient dans ce travail de rénovation.

M. X... ne se contente pas d'exclure les inspecteurs primaires de la direction départementale; il va plus loin : il ne veut pas qu'on sépare l'enseignement primaire de l'enseignement secondaire. Ici nous citons textuellement : « Un directeur départemental primaire qui ne serait pas en même temps inspecteur de l'instruction secondaire, eût-il par ses grades et son passé l'ouverture d'esprit et l'étendue des connaissances nécessaires, s'il est enfermé dans l'enseignement primaire seul, y perdra peu à peu le relief dont il a besoin, et ne tardera pas à descendre à la situation des

inspecteurs primaires départementaux de 1835 à 1850, qui étaient alors, à peu de chose près, ce que seraient les directeurs départementaux, et que l'on a remplacés par les inspecteurs d'académie. » C'est là, il nous semble, une affirmation un peu hasardée. Peut-on sérieusement admettre que le directeur départemental, *s'il était enfermé dans l'enseignement primaire seul*, y perdrait peu à peu le relief dont il a besoin? Mais il y a un directeur de l'enseignement primaire à Paris, il y en a un autre à Lille; ils sont tout au moins aussi considérés que leurs collègues de l'enseignement secondaire. M. X... va nous répondre qu'ils ont le titre d'inspecteurs d'académie. Le titre importe peu, puisqu'*ils sont enfermés dans l'enseignement primaire seul.* Non, les directeurs départementaux, *quoique enfermés dans l'enseignement primaire seul*, ne descendront pas à la situation des inspecteurs primaires départementaux de 1835 à 1850, et cela pour deux raisons. La première, c'est que l'instruction primaire a acquis une importance qu'elle n'avait pas alors; la deuxième, c'est que les deux positions ne sauraient être comparées, l'inspecteur départemental n'était à cette époque qu'une sorte de commis voyageur, fort mal rétribué, au service des comités locaux. Nous allons dire une chose qui va bien étonner M. X... Il y a encore des départements où l'inspecteur d'académie a conservé son titre d'inspecteur départemental; il n'en a pas moins de *relief* pour cela. Et ce serait une grave erreur de croire que la haute position qu'occupent aujourd'hui les inspecteurs d'académie tient à ce qu'ils font partie de l'enseignement secondaire. Les maires, les conseillers généraux, les notabilités du département connaissent peu l'inspecteur de l'enseignement secondaire, avec lequel ils ont rarement affaire. Leurs hommages s'adressent surtout au chef de

l'instruction primaire dans le département. M. X... le sait très bien.

M. X... avoue cependant que l'organisation actuelle n'est pas parfaite. Il reconnaît qu'il existe des inspecteurs d'académie *négligents, qui délaissent trop, soit par insouciance, soit par négligence, l'instruction primaire*. La faute ajoute-t-il, en est à l'administration centrale, qui fait des choix malheureux.

Comment pourrait-il en être autrement?

Sur quoi veut-on que l'administration centrale se guide dans ses choix? Peut-elle savoir à l'avance si ce docteur ou cet agrégé qu'elle nomme inspecteur d'académie, s'acquittera convenablement de fonctions qui lui sont complètement inconnues? Ce n'est ni un grade, ni un titre, ni une nomination qui donnent l'expérience des affaires et les qualités nécessaires pour faire un bon chef de service.

M. X... reconnaît donc qu'il y a des abus, et quels remèdes propose-t-il? Le maintien du *statu quo*, avec néanmoins de nouvelles exigences qui n'auraient d'autre effet que de rendre presque inabordable l'accès des fonctions d'inspecteur d'académie, déjà très difficile. Peut-il croire que le professeur émérite, le proviseur éprouvé d'un grand établissement universitaire, rechercheront des directions départementales, quand ils sont à peu près certains de trouver dans l'enseignement secondaire ou l'enseignement supérieur des positions plus avantageuses et plus en rapport avec leurs goûts? La réponse à cette question n'est pas douteuse. Par conséquent, la direction départementale ne serait jamais qu'un pis-aller pour les professeurs de l'enseignement secondaire.

Il est incontestable, pour les gens qui veulent raisonner.

que le système actuel ne peut pas durer. On ne doit pas courir deux lièvres à la fois, dit un proverbe populaire, et le bon sens public a toujours raison. La situation de l'inspecteur d'académie entre deux maîtres et deux services, est fausse et désagréable. Il est comme un garde champêtre qui, pour mieux surveiller deux propriétés contiguës, se mettrait à califourchon sur le mur qui les sépare. Des maraudeurs surviennent des deux côtés: que faire? Le plus prudent est de rester en place, et c'est presque toujours le parti que prend le garde. Mais s'il veut agir, il court là où le portent ses préférences, laissant les maraudeurs ravager l'autre champ à l'envi. Telle est l'image de ce qui se passe dans l'organisation actuelle. L'inspecteur d'académie, lorsqu'il ne reste pas à califourchon sur son mur mitoyen, s'occupe de l'enseignement secondaire, qui lui est familier, laissant à son commis le soin de l'enseignement primaire. C'est là une règle générale qui, nous ne craignons pas de l'affirmer, ne souffre que fort peu d'exceptions.

La grande extension que prend de jour en jour l'instruction primaire rend nécessaire sa prompte séparation de l'instruction secondaire; nous croyons inutile d'insister sur ce point. Pourquoi alors, à l'encontre de ce qui se passe dans toutes les administrations, fermerait-on brusquement l'entrée des emplois supérieurs aux fonctionnaires de l'enseignement primaire, qui offrent des garanties suffisantes de capacité ou d'expérience pour les remplir? Tant que l'enseignement primaire sera réuni à l'enseignement secondaire, nous comprendrons la nécessité de nommer aux fonctions d'inspecteur d'académie des hommes aptes à inspecter les lycées et les colléges; mais une fois la séparation prononcée, cette prérogative n'aurait plus de raison

d'être. Elle deviendrait pour les membres de l'enseignement primaire plus qu'une injustice; ce serait une humiliation.

Nous sommes loin d'être exclusif, et nous admettons qu'on accorde des avantages et des faveurs aux membres de l'enseignement secondaire pourvus de titres et de grades, tout en restant le plus possible dans la légalité.

Voici les vœux que nous nous permettons de formuler à cet égard:

1° Que nul ne puisse être nommé inspecteur primaire s'il n'est pourvu d'un certificat d'aptitude spécial;

2° Que le grade de licencié donne droit à la 2e classe; le grade de docteur ou le titre d'agrégé donne droit à la 1re classe;

3° Que les directeurs départementaux soient pris parmi les inspecteurs primaires ou les directeurs d'école normale de 1re classe, à la condition de justifier de deux années de service dans l'inspectorat primaire.

Ces propositions ne seront pas peut-être du goût de M. X... ; mais je les crois conformes à l'équité et aux règles de toute bonne administration.

Y., *Inspecteur primaire.*

BIBLIOGRAPHIE PÉDAGOGIQUE (1)

I. Ouvrages publiés en France pendant l'année 1879.

ANTONINI (Paul), docteur en droit. — *L'Eglise et l'instruction. L'instruction gratuite et obligatoire décrétée par les Conciles; Ecoles; Universités*. In-12, 36 p. Paris, Dentu, 50 cent.

BAGGE (G). — *Tables statistiques des divers pays de l'univers pour l'année 1879*. In-8°, 86 p. Paris, Hachette, 2 fr. 50 c. (Cette publication contient des renseignements sommaires sur l'instruction publique dans tous les pays.)

BAGNAUX (J. de), délégué cantonal à Paris. — *Conférence sur le mobilier de classe, le matériel d'enseignement et les musées scolaires,* faite à la Sorbonne (2 août 1878) aux instituteurs des départements délégués à l'Exposition universelle de 1878. In-12, 88 p. avec figures. Paris, Delagrave, 50 cent.

BAIN (Alex.), professeur à l'université d'Aberdeen (Ecosse). — *La Science de l'éducation*. In-8°, 328 p. Paris, Germer Baillière, 6 francs.

BARAGNON, sénateur. — *Les Ecoles populaires et le droit des pères de famille.* — Discours prononcé le 1er juillet 1879. In-18 34 p. Paris, Lib. de la Société bibliographique.

BARAGNON sénateur. — *Conférence faite le 28 septembre 1879 à Lyon, sur les droits des pères de famille en matière d'enseignement.* In-18, 34 p. Lyon, imp. Albert.

BEAUMONT (E.-O.) directeur de l'institution Jauffret. — *Rapport sur l'enseignement à l'Exposition universelle de 1878*, présenté au Congrès des chefs d'institution. In-8°, 164 p. Paris, imp. Delalain.

BENOIT (L.). — *Le sou des écoles laïques* (vers). — In-18, 2 p. La Charité, imp. Demontoy.

BERGER (B.), inspecteur de l'enseignement primaire à Paris. — *Conférence pédagogique sur l'enseignement de la langue maternelle,* le lundi 19 août 1878, à la Sorbonne. In-12, 36 p. Paris, Delagrave, 50 cent.

(1) Un travail semblable a été fait pour l'année 1878 et a paru dans les nos de la *Revue pédagogique* des mois de mai et juin 1879

BERNARD (Frédéric). — *Vie d'Oberlin.* In-18, 220 p.; 2e édition. Paris, Hachette, 1 fr. 25.

BLANC (l'abbé J.-J.) — *Opuscule sur l'instruction primaire obligatoire, gratuite et laïque.* In-18, 36 p. Moulins, imp. Desrosiers.

BOENS (Hubert). — *L'enseignement primaire en Belgique.* In-8°, 15 p. Versailles, imp. Cerf. (Extrait de la *Philosophie positive.*)

BONNE (Ch.), docteur en droit, professeur de législation usuelle et d'économie sociale au lycée de Bar-le-Duc. — *Nécessité d'enseigner l'économie sociale.* In-12, 7 p. Paris, Delagrave. (*Extrait de la Revue pédagogique.*)

BOTTARD (Ernest), ancien élève de l'Ecole Polytechnique. *Le Prolétariat et l'instruction,* In-8°, 35 p. Châteauroux, imp. Nuret.

BRIQUET (P.), rédacteur à la préfecture de la Seine. — *Manuel de l'instituteur.* L'instruction primaire en France; l'Ecole communale; l'Ecole libre, la Salle d'asile; recueil à l'usage du personnel scolaire, des délégués cantonaux, etc. In-18, 312 p. Paris, Dupont.

BUYAT (L.). — *Etude sur la question scolaire.* In-8°, Fontainebleau, imp. Thirel, 30 cent.

CHAMPAGNY (le comte de), de l'Académie française. — *Lettres sur l'éducation des filles.* In-8°, 14 p. Paris, Gervais. (Extrait du *Correspondant.*)

CHARVET (L.), architecte, professeur à l'Ecole nationale des Beaux-Arts. — *Les Origines de l'enseignement public des arts du dessin à Lyon, 1676-1780.* Gr. in-8°, 15 p. Paris, Plon.

CHESNELONG, sénateur. — *Appel aux pères de famille. L'Education chrétienne et l'Ecole sans Dieu.* In-18, 36 p. Paris, Société bibliographique.

COCHIN (Denys). — *Les Ecoles chrétiennes devant l'intolérance laïque.* In-8°, 22 p. Paris, Gervais. (Extrait du *Correspondant.*)

COLDEFY (V.), professeur à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris. — *De l'Education des sourds-muets.* In-8°, 32 p. Paris, Masson.

COLLET (N.), professeur de l'Orphéon de Paris. — *Observations sur l'organisation de l'enseignement populaire du chant dans les écoles communales et sur la situation du personnel de cet enseignement.* Grand in-8°, 15 p. Paris, imp. Blot.

COMPAYRÉ (Gabriel), professeur de philosophie à la Faculté des lettres de Toulouse. — *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le* XVIe *siècle*. 2 vol. in-8°, 988 p. Paris, Hachette, 15 francs.

COUSSIN (C.). — *De l'utilité de l'enseignement agricole dans les campagnes*. In-8°, 8 p. Bordeaux, imp. Bord.

CREUTZER, inspecteur primaire à Nancy. — *Rapport sur la situation de l'instruction primaire en 1877 dans le département de Meurthe-et-Moselle, présenté au Conseil départemental de l'instruction publique*. In-8°, 61 p. Nancy, imp. Collin.

CRISENOY (J. de), conseiller d'Etat, directeur de l'administration départementale et communale au Ministère de l'Intérieur. — *L'Enseignement agricole dans les écoles primaires*. In-8°, 15 p. Paris, Berger-Levrault, 75 cent. (Extrait de la *Revue générale d'administration*.)

DÉCHELETTE (l'abbé). — *Du rôle et de l'influence des examens dans l'éducation*. (Discours prononcé à la distribution des prix de l'institution des Chartreux, le 31 juillet 1879.) In-8°, 42 p. Lyon, imp. Schneider.

DELON (Mme F.) et Ch. DELON. — *Méthode intuitive. Exercices et travaux pour les enfants, selon la méthode et les procédés de Pestalozzi et de Frœbel*. 2e édition, in-8°, 236 p. Paris, Hachette, 5 fr.

DEMANGE (l'abbé). — *La Liberté de l'enseignement chrétien* (vers). In-8°, 28 p. Nancy, imp. Crépin-Leblond.

DEMOULIN (Gustave), délégué cantonal. — *De l'enseignement mutuel, à propos de l'instruction obligatoire*. — In-8°, 40 p. Saint-Quentin, imp. Poette.

DEPEYRE, ancien ministre de la justice. — *Les Écoles populaires* (discours prononcé le 16 juillet 1879). In-18, 39 p. Paris, lib. de la Société bibliographique.

DESCHAMPS (l'abbé), supérieur de l'institution Sainte-Marie de Belvès (Dordogne). — *Discours sur les droits de la famille en matière d'éducation*, prononcé à la distribution des prix, le 5 août 1878. — In-8°, 28 p. Périgueux, imp. Cassard, 50 c.

DESCLAUX (l'abbé), supérieur du collège catholique de Sainte-Foy-la-Grande. — *Du respect dans l'éducation* (discours prononcé à la distribution des prix, le 3 août 1878). In-18, 18 p. Bordeaux, imp. Boussin.

DESPREZ (C.), inspecteur de l'académie de Paris. — *Conférences pédagogiques faites aux instituteurs d'Eure-et-Loir en 1879.* In-8°, 284 p. Chartres, imp. Garnier.

DUCRET (L.), fondateur de l'Union des sociétés de gymnastique de France. — *Quelques mots sur la gymnastique scolaire.* In-8°, 12 p. Paris, imp. Vert.

DULOUART (l'abbé). — *L'Education et la Loi du travail* (discours prononcé à la distribution des prix de N.-D. de Bethléem, à Fourvières (Loiret), le 30 juillet 1879). In-8°, 23 p. Sens, imp. Duchemin.

DUMONTIER (J.). — *Introduction à la réforme de l'enseignement.* Première étude. Grand in-4°, 4 p. Paris, imp. Regnier.

DUPANLOUP (Mgr), évêque d'Orléans. — *Lettres sur l'éducation des filles et sur les études qui conviennent aux femmes dans le monde.* In-8°, 459 p. Paris, Gervais, 7 fr. 50. — Même ouvrage, édition in-18, 3 fr. 50.

DUPUIS (L.-M.), instituteur public. — *L'Agréable Méthode d'enseignement à l'usage des enfants.* In-16, 44 p. Puggieu (Ain).

DUVAUX, député de Meurthe-et-Moselle. — *Conférence sur l'instruction primaire dans les écoles communales,* le 19 octobre 1879, à Lunéville. In-12, 24 p. Lunéville, imp. Nouvelle.

EGGER (E.), de l'Institut. — *Observations et réflexions sur le développement de l'intelligence et du langage chez les enfants.* — In-8°, 78 p. Paris, Picard. — (Extrait du *Compte rendu de l'Académie des sciences morales et politiques.*)

EZERVILLE (l'abbé F.-J. d'). — *Réponses aux objections les plus répandues contre l'enseignement des frères et des religieuses.* In-18, 72 p. Paris, Haton.

FARGUES (Etienne). — *L'Etat maître d'école.* In-18, 24 p. Toulouse, lib. Souyeux; le cent, 5 francs.

FAURY (l'abbé J. P.), supérieur du petit séminaire de Brignoles. — *De l'enseignement chrétien.* (Discours prononcé à la distribution des prix, le 24 juillet 1879.) In-8°, 15 p. Brignoles, imp. Vian.

FAYET, président du Comité catholique de l'Indre, ancien recteur d'académie. — *L'enseignement dans le Berry avant 1789.* In-8°, 24 p. Châteauroux, imp. Nuret.

FLEURY (le F .·.). — *Instruction laïque, gratuite et obligatoire. Education religieuse. Education laïque et nationale.* (Conférences faites dans la R .·. L .·. Les Philanthropes réunis O .·. de Paris.) In-18, 134 p. Paris, imp. Masquin, 1 franc

FLEURY (le F .·.). — *Education laïque de la femme, son rôle dans la société : Haine à la femme (Devise du christianisme).* (Conférences faites dans la R.·. L.·. Les Philanthropes réunis O .·. de Paris.) In-18, 55 p. Paris, imp. Masquin, 50 cent.

FONTAINE DE RESBECQ (comte E. de.). — *L'instruction primaire dans le grand-duché de Luxembourg.* In-12, 16 p. Paris, Delagrave. (Extrait de la *Revue pédagogique.*)

FRANCOLIN (le F .·. G.). — *De l'éducation par la franc-maçonnerie* (allocution prononcée au Convent de 1879). In-8°, 7 p. Paris, imp. Parent (Extrait de *la Chaîne d'union de Paris*).

FROEHLY (l'abbé L.). — *La discipline dans les écoles d'autrefois* (discours prononcé à la distribution des prix du collège libre du Haut-Rhin). In-8°, 16 p. Montbéliard, imp. Hoffmann.

GANDON. — *Unité indivisible de la morale et de la religion; l'enseignement laïque condamné par les contradictions de ses partisans.* In-8°, 24 p. Paris, Rousseau, 50 c.

GAUME (Mgr), protonotaire apostolique. — *Éducation catholique; un enfant élevé.* In-8°, 24 p. Paris, au bureau des Annales de philosophie chrétienne.

GILLOTIN, instituteur communal au Perreux (Nogent-sur-Marne, Seine). — *Mémoire sur les expositions scolaires du Trocadéro (1878).* In-8°, 64 p. Paris, Fischbacher, 1 fr.

GOUIN (F.), chef d'institution (École franco-alsacienne à Genève). — *Un projet d'écoles cantonales en France.* Grand in-8°, 156 p. Paris, Fischbacher, 2 fr.

GRAFFIGNY (A.-S. de). — *Le Frère Philippe.* In-12, 148 p. Paris, Lefort.

GREARD (O.), membre de l'Institut. — *Les Résultats de l'enseignement primaire à Paris de 1867 à 1878.* In-8°, 74 p. Orléans, imp. Colas. (Extrait du *Compte rendu de l'Académie des sciences morales et politiques.*)

GUIMPS (Roger de). — *La Philosophie et la pratique de l'Education.* In-8°, 484 p. Paris, Fischbacher, 6 fr.

HAUSSONVILLE (le vicomte d'), ancien député. — *L'Enfance à Paris.* In-8°, 477 p. Paris, Lévy, 7 fr. 50

HIPPEAU (C.), professeur honoraire de Faculté. — *L'Instruction publique dans l'Amérique du Sud (République Argentine).* Enseignement primaire, enseignement secondaire, enseignement supérieur. In-18, 102 p. Didier, 4 fr.

NARJOUX (Félix), architecte de la Ville de Paris. — *Ecoles primaires et salles d'asile, construction et installation,* à l'usage de MM. les maires, délégués cantonaux et membres de l'enseignement primaire. In-18, 264 p. avec figures. Paris, Delagrave.

NARJOUX (Félix), architecte de la Ville de Paris. — *Architecture communale,* 3e série : *Architecture scolaire.* Livraisons 1 à 3. Gr. in-4o, 2 p. et 36 planches. Paris, lib. Morel. (L'ouvrage comprendra 72 planches et un texte explicatif; il paraîtra en 6 livraisons, au prix de 12 francs chaque.)

NICATI (le docteur W.). — *Recherches d'hygiène scolaire faites à Marseille.* Fascicule 1er: *Etude des bancs d'école.* In-8o, 32 p. Paris, Masson, 2 francs.

OTTIN (A.), statuaire, inspecteur de l'enseignement du dessin des écoles communales de Paris. — *Rapport sur l'enseignement du dessin à l'Exposition universelle de Paris en 1878.* In-8o, 136 p. Paris, imp. Chaix.

PAGÈS (Alphonse), rédacteur en chef du *Journal des Connaissances utiles.* — *Questions d'enseignement. Les Ecoles d'apprentis.* In-12, 48 p. Paris, lib. des Connaissances utiles, 60 c.

PALAY (l'abbé), professeur de philosophie. — *Du motif religieux dans l'éducation (Discours prononcé à la distribution des prix de l'institution des Chartreux le 1er août 1878).* In-8o, 27 p. Lyon, imp. Schneider frères.

PASCAL. — *La Liberté du père de famille et le Conseil municipal de Paris,* discours prononcé le 4 juin 1879. In-18, 35 p. Paris, Dentu.

PASCAL, ancien conseiller d'État. — *Les écoles populaires et le Conseil municipal de Paris.* Discours prononcé le 26 juin 1879. In-18, 34 p. Paris, Dentu.

PÉCAUT (Félix). — *Etudes au jour le jour sur l'éducation nationale (1871-1879).* In-18, 312 p. Paris, Hachette, 3 fr. 50 c.

PERRAUD (Mgr), évêque d'Autun. — *Histoire de l'instruction primaire dans le diocèse et dans la ville d'Autun.* (Discours prononcé à la distribution des prix des écoles des Frères, le 16 août 1879.) In-18, 20 p. Paris, Gervais, 5 c.

PIOT (A.), professeur au lycée Fontanes à Niort. — *Etudes pédagogiques.* — I. *L'Éducation au XVIe siècle.* In-8o, 43 p. Niort, imp. Echillet.

LUCE (Siméon). — *Les Clercs vagabonds à Paris et dans l'Ile de France sous Louis XI.* In-8°, 8 p. Nogent-le-Rotrou, imp. Daupeley.

MACÉ (Jean). — *Conférence sur les sociétés républicaines d'instruction*, faite à Pontivy, le 19 décembre 1878. In-18, 34 p. Paris, imp. Wattier, 15 c.

MAGGIOLO (L.), ancien recteur d'académie. — *De l'enseignement primaire dans les hautes Cévennes avant et après 1789.* In-8°, 46 p. Nancy, imp. Berger-Levrault. (*Extrait des Mémoires de l'Académie de Stanislas.*)

MARBOT (l'abbé E.), vicaire général. — *Maîtrise métropolitaine d'Aix, son histoire de 1400 à 1580.* (*Discours prononcé à la distribution des prix, le 23 août 1878*). In-8°, 36 p. Aix, imp. Makaire, 1 fr.

MARBOT (l'abbé E.), vicaire général. — *Maîtrise métropolitaine d'Aix, son histoire de 1580 à 1720.* (*Discours prononcé à la distribution des prix le 13 août 1879*). In-8°, 39 p. Aix, imp. Makaire.

MARITAN, inspecteur primaire. — *Entretiens pédagogiques avec les instituteurs et les institutrices.* In-18, 85 p. Paris, imp. Capiomont.

MARTIN (Alexandre), agrégé des lettres. — *Les Doctrines pédagogiques des Grecs.* In-18, 191 p. Paris, Delagrave. (Extrait de la *Revue pédagogique.*)

MAUGRAS (H.). — *Congréganistes et laïques.* In-12, 16 p. Châlons-sur-Marne, imp. Le Roy.

MÉZON, instituteur public à Luzech, délégué du département du Lot. — *Rapport général sur l'exposition scolaire universelle de 1878.* In-8°, 18 p. Cahors, imp. Pignères.

MOND (Louis). — *Le Droit d'enseignement. Ecoles laïques et écoles congréganistes.* In-8°, 23 p. Lyon, imp. Gallet, 50 c.

MONNIER (E.), pasteur de l'Eglise réformée de Saint-Quentin. — *L'Instruction populaire.* (*Discours prononcé à la distribution des prix des écoles protestantes, le 21 août 1879.*) In-18, 12 p. Saint-Quentin, imp. Poette.

MUN (le comte Albert de), ancien député. — *Gardons nos frères!* (*Discours prononcé le 10 juillet 1879.*) In-18, 71 p. Paris, librairie de la Société bibliographique.

NARJOUX (Félix), architecte de la Ville de Paris. — *Ecoles primaires et salles d'asile, construction et installation*, à l'usage de MM. les maires, délégués cantonaux et membres de l'enseignement primaire. In-18, 264 p. avec figures. Paris, Delagrave.

NARJOUX (Félix), architecte de la Ville de Paris. — *Architecture communale*, 3e série : *Architecture scolaire*. Livraisons 1 à 3. Gr. in-4°, 2 p. et 36 planches. Paris, lib. Morel. (L'ouvrage comprendra 72 planches et un texte explicatif; il paraîtra en 6 livraisons, au prix de 12 francs chaque.)

NICATI (le docteur W.). — *Recherches d'hygiène scolaire faites à Marseille*. Fascicule 1er: *Etude des bancs d'école*. In-8°, 32 p. Paris, Masson, 2 francs.

OTTIN (A.), statuaire, inspecteur de l'enseignement du dessin des écoles communales de Paris. — *Rapport sur l'enseignement du dessin à l'Exposition universelle de Paris en 1878*. In-8°, 136 p. Paris, imp. Chaix.

PAGÈS (Alphonse), rédacteur en chef du *Journal des Connaissances utiles*. — *Questions d'enseignement. Les Ecoles d'apprentis*. In-12, 48 p. Paris, lib. des Connaissances utiles, 60 c.

PALAY (l'abbé), professeur de philosophie. — *Du motif religieux dans l'éducation* (*Discours prononcé à la distribution des prix de l'institution des Chartreux le 1er août 1878*). In-8°, 27 p. Lyon, imp. Schneider frêres.

PASCAL. — *La Liberté du père de famille et le Conseil municipal de Paris*, discours prononcé le 4 juin 1879. In-18, 35 p. Paris, Dentu.

PASCAL, ancien conseiller d'État. — *Les écoles populaires et le Conseil municipal de Paris*. Discours prononcé le 26 juin 1879. In-18, 34 p. Paris, Dentu.

PÉCAUT (Félix). — *Etudes au jour le jour sur l'éducation nationale* (*1871-1879*). In-18, 312 p. Paris, Hachette, 3 fr. 50 c.

PERRAUD (Mgr), évêque d'Autun. — *Histoire de l'instruction primaire dans le diocèse et dans la ville d'Autun*. (Discours prononcé à la distribution des prix des écoles des Frères, le 16 août 1879.) In-18, 20 p. Paris, Gervais, 5 c.

PIOT (A.), professeur au lycée Fontanes à Niort. — *Etudes pédagogiques*. — I. *L'Éducation au XVIe siècle*. In-8°, 43 p. Niort, imp. Echillet.

PRÉVILLE (l'abbé de). — *L'Hospice et les Écoles de Morée.* In-8°, 11 p. Vendôme, imp. Lemercier.

RABANY (Ch.), rédacteur au Ministère de l'intérieur. — *L'Économie politique dans l'enseignement primaire.* In-8°, 21 p. Paris, Berger-Levrault, 75 c.

RAMA. — *L'Éducation pratique selon la science pour les deux sexes et la liberté de l'enseignement.* In-8°, 63 p. Paris, Jeanmaire, 1 fr.

RAVAISSON (Félix), membre de l'Institut. — *L'Art dans l'école.* Gr. in-8°, 8 p. Paris, imp. Quantin. (Extrait du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire.*)

REIBER (Emile), architecte. — *De la méthode générale pour l'enseignement primaire du dessin.* Conférence tenue au siège de la Société pour l'instruction élémentaire, le 11 janvier 1879. In-8°, 24 p.; au siège de la Société.

RÉMONT (C.), avocat à la Cour d'appel. — *L'Expulsion des sœurs et des frères des écoles publiques à Paris.* In-32, 31 p. Paris, imp. Soussens.

RENDU (Ambroise). — *L'Économie politique à l'école primaire,* petit manuel pratique. In-18, 216 p. Paris, Pedone-Lauriel.

REY (Auguste). — *Notes sur mon village. L'école et la population de Saint-Prix (canton de Montmorency) depuis 1668.* In-8°, 26 p. Nogent-le-Rotrou, imp. Daupeley. (*Extrait des Mémoires de la Société de l'histoire de Paris et de l'Ile-de-France.*)

RIANT (Ferdinand), conseiller municipal du quartier de l'Europe. — *La Liberté des pères de famille et de l'enseignement devant le conseil municipal de Paris, en novembre 1879.* In-8°, 24 p. Paris, lib. du *Moniteur universel,* 15 c.

RIVIÈRE (L.). — *L'Éducation d'un enfant.* 1re partie : *Le Droit et le devoir.* In-18, 32 p. Paris, librairie Mucher, 20 c.

ROGER (le docteur J.). — *L'Enseignement religieux dans l'école.* In-12, 3 p. Le Havre, imp. Brenier.

ROLLAND (Jules), avocat à la Cour d'appel de Paris. — *L'Instruction en province avant 1789. Histoire littéraire de la ville d'Albi.* In-8°, 433 p. Toulouse, imp. Privat.

RONDELET (Antonin), professeur de philosophie à l'Université catholique de Paris. — *L'Art de parler.* In-8°, 430 p. Paris, Vivès.

ROUSSEL (Théophile), membre de l'Académie de médecine et de la Société générale des prisons, sénateur. — *De l'éducation correctionnelle et de l'éducation préventive.* Etude sur les modifications à apporter à notre législation concernant les jeunes détenus et les mineurs abandonnés ou maltraités. In-8°, 60 p. Paris, Bonhoure.

ROUSSELLE (André), avocat. — *Pédagogie nouvelle, rationnelle et naturelle.* Allocution et rapports à la Société pour l'instruction élémentaire. In-8°, 16 p. Paris, au siège de la Société.

ROUSSELOT (Paul), inspecteur d'académie, — *L'Obligation de l'enseignement primaire.* In-12, 20 p. Paris, Delagrave (Extrait de la *Revue pédagogique.*)

SCHUWER (Charles), professeur de l'Université. — *L'Ecole civique; les droits et les devoirs de l'enfant, de l'homme, du citoyen; entretiens familiers de morale et de civisme à l'usage des écoles primaires et des bibliothèques scolaires.* In-12, 100 p. Avignon, imp. Gros.

SICARD (l'abbé Augustin). — *La Question de l'enseignement et les Congrégations religieuses au dernier siècle.* In-8°, 34 p. Paris, Gervais. (Extrait du *Correspondant.*)

SIMON (Joseph), instituteur à Nîmes. — *L'Education et l'instruction des enfants chez les anciens juifs.* In-8°, 52 p. Nîmes, lib. Catelan, 2 fr. (Une 2e édition ayant 64 pages a paru la même année, Paris, Fischbacher, 2 fr.)

SOULIÉ (A.), instituteur à Puycalvel (Lot). — *Quelques mots sur l'instruction populaire à propos de l'Exposition universelle de 1878.* In-8°, 79 p. Cahors. lib. Germa; Paris, lib. Gaulon.

SPENCER (Herbert). — *De l'éducation intellectuelle, morale et physique.* Traduit de l'anglais. In-8°, 304 p. Paris, Germer Baillière, 5 fr.

THÉVENIN (Evariste), membre du Conseil général de l'Indre. — *L'Instruction primaire des deux sexes confiée aux femmes.* In-12, 23 p. Châteauroux, imp. Gablin.

TISSOT (le P.), de la Compagnie de Jésus. — *L'Education dans la famille et dans les écoles, questions pratiques.* In-16, 175 p. Paris, Vic.

VENDÔME (A.), instituteur au Mesnil-Saint-Firmin (Oise). — *De l'enseignement agricole dans les campagnes.* In-8°, 26 p. Saint-Quentin, imp. Moureau.

WATTEVILLE (baron O. de), directeur des sciences et lettres. — *Rapport à M. Bardoux, ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts, sur le service des bibliothèques scolaires (1866-1877).* Gr. in-8°, 94 p. Paris, Imp. Nationale.

WICKHAM (G.), officier d'académie. — *Les Musées cantonaux.* In-18, 60 p. Paris, librairie de l'Echo de la Sorbonne, 1 fr.

II. Ouvrages anonymes.

Catéchisme destiné aux pères et aux mères sur l'éducation, par l'abbé F. S. In-18, 31 p. Montpellier, imp. Grollier.

Compte rendu de la première session du Congrès libre et laïque de l'enseignement (Congrès de l'éducation) tenu à Paris du 16 au 26 septembre 1878. In-8°, 109 p. Paris, au Secrétariat général.

Compte rendu des travaux du Cercle parisien de la Ligue de l'enseignement pour l'année 1878. In-8°, 308 p. Paris, imp. Chaix.

De la création des instituts cantonaux comprenant dans leur ensemble école primaire supérieure, cercle-bibliothèque, archives historiques cantonales, musée, cours publics et conférences, par A.-L. In-8°, 32 p. Brives, imp. Roche.

Devoirs d'écoliers étrangers recueillis à l'Exposition universelle de Paris (*1878*) et mis en ordre par MM. de Bagnaux, Berger, Brouard, Buisson et Defodon. In-18, 438 p. Paris, Hachette, 4 fr.

Devoirs d'écoliers français recueillis à l'Exposition universelle de Paris (1878) et mis en ordre par MM. de Bagnaux, Berger, Bronard, Buisson et Defodon. In-18, 425 p. Paris, Hachette, 3 fr. 50 c.

Devoirs et joies de la maternité. Lettres d'une mère à sa fille sur l'éducation du premier âge. Petit in-8°, 96 p. Rouen, imp. Cagniard.

Histoire invraisemblable mais véridique de la suppression de l'école des Frères à Chambéry. In-12, 80 p. Chambéry, imp. Chatelain.

Hygiène et éducation de la première enfance; rédigé par une commission de la Société française d'hygiène. In-8°, 36 p. Paris, imp. Parent.

La Question des Frères. In-32, 32 p. Carcassonne, imp. Polère. (Extrait de *la Fraternité.*)

L'Enseignement des jeunes filles par associations de professeurs, par H.-M. In-8°, 16 p. Châlons-sur-Marne, imp. Le Roy (Lettres publiées par le *Progrès de la Marne).*

Les Ecoles aux champs, dans les châteaux de la nation. In-12, 12 p. Paris, Dauvin.

Les Femmes et les béates de la Haute-Loire vengées des fausses allégations de M. Ferry dans la séance du 17 mars 1879, ou la valeur des documents officiels de M. le Ministre de l'Instruction publique. In-8°, 64 p., Le Puy, lib. Freydier, 25 c.

Les Frères des écoles chrétiennes. In-18, 8 p. Paris, lib. de la Société bibliographique.

L'Expulsion des frères et des sœurs des écoles publiques de Paris. In-18°, 31 p. Paris, imp. Soussens.

L'Institut des Frères des écoles chrétiennes à l'Exposition universelle (mai 1878). Gr. in-8°, 31 p. Paris, imp. Goupy.

L'Instruction libre. In-18, 4 p. Paris, Imp. Quelquejeu. 5 fr. les 100 exemplaires.

Madame Marie Pape-Carpantier, sa vie et ses ouvrages. In-18, 147 p. avec portrait. Paris, imp. Duval, 1 fr.

Procès-verbaux de la discussion sur l'enseignement de l'agriculture à la Société nationale d'agriculture de France. In-8°, 76 p. Paris, imp. Tremblay.

Rapports des instituteurs et des institutrices délégués par la ville de Bordeaux à l'Exposition universelle de Paris (1878). In-8°, 147 p. Bordeaux, imp. Gounouilhou.

Simple exposé de la situation légale des instituteurs publics, par un ami dévoué des laïques et de congréganistes. In-4°, 32 p. Paris, imp. Goupy.

Travaux d'instituteurs français recueillis à l'Exposition universelle de Paris (1878) et mis en ordre par MM. de Bagnaux, Berger, Bronard, Buisson et Defodon. In-18, 312 p. Paris, Hachette, 3 fr.

III. Publications périodiques nouvelles.

JOURNAL GÉNÉRAL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, enseignement supérieur, enseignement secondaire, enseignement primaire; lettres, sciences, beaux-arts, 41e année. N° 1, 4 janvier 1879. Paris, Dupont. (Abonnement, un an : 20 fr.) Revue hebdomadaire paraissant tous les samedis.

L'ÉCOLE LAIQUE, revue hebdomadaire de l'instruction populaire et laïque, 1re année. N° 1, 12 janvier 1879. In-8° à 2 col. 16 p. Paris, imp. Debons. (Abonnement, 6 fr. par an.)

LE MONITEUR SCOLAIRE DU DÉPARTEMENT DE L'AISNE. N° 1, 15 janvier 1879. In-8°, 20 p. Poissy, imp Rousset. (Abonnement : 3 fr. par an.) Journal bimensuel.

L'INSTRUCTION PRIMAIRE, journal d'éducation pratique pour les instituteurs, les institutrices et les directrices de salles d'asile. N° 1, 2 mars 1879. In-8°, à 2 col., 16 p. Paris, Belin. (Abonnement, 6 fr. par an.) Paraît tous les dimanches.

REVUE DES EXAMENS DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE, journal hebdomadaire des instituteurs et des institutrices, des aspirants et des aspirantes aux brevets de capacité pour l'instruction primaire, au certificat d'aptitude et au certificat d'études primaires. N° 1, 4 octobre 1879. In-4°. 8 p. Paris, imp. Laloux (Abonnement, un an: 10 fr.). Paraît tous les samedis.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Angleterre. — Le département d'éducation vient de publier son rapport statistique pour l'année scolaire finissant le 31 août 1879. Voici quelques chiffres empruntés à ce document :

Le total des subventions accordées à l'instruction primaire a été de 2,323,998 liv. st. (augmentation de 151,568 liv. st. sur l'année précédente) ; sur cette somme 1,999,929 liv. st. ont été payées à titre de primes gagnées par les élèves, en vertu du système de « paiement par résultats. »

Le nombre des instituteurs et institutrices brevetés en fonctions durant l'année scolaire a été de 30,128 ; celui des adjoints des deux sexes, de 8,739; celui des *pupil teachers* (élèves-maîtres et élèves-maîtresses formés dans l'école même et y remplissant les fonctions d'aides), de 30,473.

Le nombre des écoles primaires soumises à l'inspection a été de 17,166, contenant 4,142,224 places d'élèves. Le nombre des élèves inscrits était de 3,710,883; celui des élèves présents lors de l'inspection, de 3,122,672. Le chiffre de la fréquentation moyenne a été de 2,594,995 élèves.

Le chiffre total des dépenses de ces 17,166 écoles, durant l'année scolaire, a été de 4,773,824 liv. st. Le produit de la rétribution scolaire s'est élevé à 1,349,297 liv. st., plus une somme de 23,066 liv. st. payée par les bureaux de bienfaisance (*guardians*).

Sur 1,760,040 élèves présentés à l'examen, du premier au sixième *standard,* 446,310 seulement appartenaient à des écoles relevant de *School Boards.* Comme on le voit, les

écoles fondées par les diverses associations religieuses ont gardé jusqu'ici presque les trois quarts de la population scolaire.

— A l'occasion des élections générales pour le Parlement, qui viennent d'avoir lieu, le Conseil exécutif de l'Union nationale des instituteurs primaires a exhorté les instituteurs à se mettre en rapport avec les candidats des divers partis, afin d'obtenir d'eux, si possible, l'engagement de soutenir un certain nombre de réformes intéressant l'enseignement primaire, et à donner l'appui de leur influence à ceux des candidats qui se montreraient favorablement disposés à cet égard.

Nous ne savons pas dans quelle mesure ce conseil a pu être suivi ; mais nous devons noter comme un trait caractéristique des mœurs politiques anglaises le fait qu'un membre du *School Board* de Londres ayant signalé à cette autorité la part que les instituteurs de la capitale prenaient à l'agitation électorale, le *School Board* s'est contenté de passer à l'ordre du jour.

Belgique. — Nous avons annoncé la convocation à Bruxelles, au mois de septembre prochain, d'un Congrès international de l'enseignement. Ce Congrès, auquel paraît assuré le concours de nombreuses notabilités pédagogiques de divers pays, sera divisé en six sections, comme il suit :

1re section. — Crèches, jardins d'enfants, écoles gardiennes, enseignement primaire.

2e section. — Enseignement moyen.

3e section. — Enseignement supérieur.

4e section. — Enseignement des matières spéciales, professionnelles, techniques, agricoles, commerciales.

5e section. — Enseignement populaire, cours, conférences,

bibliothèques, musées, sociétés pour la propagation de l'instruction.

6e section. — Hygiène scolaire.

Au nombre des questions à traiter par la 1re section se trouvent entre autres les suivantes :

« L'enfant a-t-il droit à un *minimum* d'instruction? La loi doit-elle garantir ce droit? Comment?

» L'enseignement religieux doit-il être donné dans les écoles officielles?

» Que doit faire l'école primaire au point de vue de l'instruction politique du peuple?

» Faut-il distinguer l'enseignement populaire de l'enseignement primaire destiné aux élèves qui aborderont les degrés supérieurs?

» Convient-il dans les écoles primaires de coordonner les notions scientifiques et de les grouper sous le nom de la science à laquelle elles se rapportent, ou de les comprendre dans la dénomination générale de *leçons de choses?*

» Dans quelle mesure l'enseignement primaire doit-il comprendre les théories grammaticales?

» Comment doivent être pratiquées les excursions scolaires?

» Quels sont, pour les écoles primaires, le meilleur système disciplinaire et le meilleur système d'émulation?

» L'enseignement des filles exige-t-il un régime spécial et un programme spécial?

» Quels seraient les avantages d'un *certificat d'instruction primaire* à délivrer par des agents de l'État, indépendamment de toute fréquentation d'école? (*La Ligue belge de l'Enseignement* a proposé la création d'un certificat de cette nature qu'on ne pourrait obtenir qu'après l'âge de dix-huit ans.) »

En outre, six questions seront traitées en assemblée générale des sections réunies. Ce sont les suivantes:

« 1. *Enseignement primaire.* — Quel est le but que doit poursuivre le législateur en élaborant le programme de l'enseignement primaire?

» 2. *Enseignement moyen.* — Les programmes de l'enseignement moyen doivent-ils être mis en rapport avec les études supérieures spéciales, auxquelles chaque élève se destine, ou doivent-ils être conçus en vue d'une culture intégrale, préliminaire commun de toutes les études spéciales?

» 3. *Enseignement supérieur.* — Le but des études supérieures doit-il être limité à l'acquisition des aptitudes professionnelles?

» 4. *Écoles spéciales.* — Quelle est la meilleure organisation à donner aux académies ou écoles de dessin, pour que l'art puisse remplir, dans l'intérêt des masses, la mission éducationnelle? Examiner la question au point de vue de l'enseignement du dessin : *a*, dans les écoles moyennes ; *b*, dans les écoles primaires; *c*, dans les écoles techniques ou industrielles de tous les degrés pour les deux sexes.

» 5. *Enseignement des adultes.* — Quels services les écoles, à leurs divers degrés, les cours d'adultes et les sociétés ouvrières, peuvent-ils rendre à l'armée?

» Quels services l'armée peut-elle rendre à l'instruction générale?

» 6. *Hygiène scolaire.* — Quelles sont les principales conditions hygiéniques à observer dans la construction des maisons d'écoles?

» Développer cette question plus spécialement sous chacun des aspects suivants : *a*, éclairage; *b*, cubage d'air; *c*, préaux, cours, gymnases et autres dépendances;

d, lieux d'aisances, urinoirs et lavoirs; *e*, ventilation d'été; ventilation d'hiver combinée avec le chauffage. Mesures à prescrire à l'instituteur. »

Un avis administratif, inséré au *Journal général de l'Instruction publique* du 3 avril, fait connaître que, pour la France, le correspondant du comité exécutif du Congrès est M. A. Du Mesnil, conseiller d'État, à Paris.

Canada. — Deux nouveaux journaux pédagogiques, en langue française, viennent de paraître à Montréal; ils prennent la place du *Journal de l'Instruction publique*, organe officiel dont la publication a cessé à la fin de l'année dernière. L'un est *le Journal de l'Éducation*, dont les éditeurs sont MM. Rolland et fils; l'autre, rédigé par M. J.-B. Cloutier, s'appelle l'*École primaire*.

États-Unis. — Parmi les bills récemment présentés au Congrès, il en est un qui intéresse l'instruction populaire. Il porte qu'à l'avenir, le produit net des ventes de terres publiques, et le produit net du bureau des brevets (*Patent office*), seront appliqués à la création d'un *Fonds de l'instruction publique*, à répartir annuellement entre les divers États et territoires. Ce bill a été chaleureusement recommandé aux deux Chambres du Congrès par la conférence des surintendants, réunie à Washington, le 18 février dernier, « vu le besoin urgent d'une intervention fédérale en faveur de l'instruction primaire, particulièrement dans les États du Sud. » La commission d'éducation du Sénat se montre favorable à l'adoption du bill.

— L'autorité scolaire de la ville de Chicago est d'avis que les institutrices doivent rester vouées au célibat : elle vient de décider que toute institutrice qui se marierait

serait considérée comme démissionnaire. Cette mesure a soulevé de vives protestations, et les journaux pédagogiques américains semblent douter qu'elle puisse être maintenue.

— Le dernier rapport publié par le Bureau d'éducation de Washington (celui de l'année 1877) contient un tableau comparatif intéressant de la population scolaire des principales villes de l'Union, et des dépenses qui y sont faites pour l'instruction publique. Nous en extrayons les chiffres suivants, relatifs aux quinze plus grandes villes :

	Population d'âge scolaire	Chiffre moyen de la fréquentation	Dépenses scolaires, en dollars
San Francisco	51.889	24.736	800.709
Chicago	110.184	38.132	684.534
Louisville.	45.000	11.951	285.302
Nouvelle-Orléans . . .	37.156	16.505	269.948
Baltimore	77.600	. . . . . .	76.357
Boston.	58.363	42.645	2.015.580
Détroit.	35.739	9.641	213.214
Buffalo.	40.000	13.320	306.000
New-York	305.327	125.777	3.316.889
Cincinnati	93.042	24.420	673.036
Saint-Louis.	146.000	27.581	1.100.730
Cleveland	45.429	15.146	397.782
Philadelphie	203.324	88.627	1.611.169
Pittsburg.	41.488	14.501	433.065
Washington	19.984	10.257	333.726

Hollande. — Les dépenses totales de l'instruction supérieure durant l'année scolaire 1878-1879, à la charge tant de l'Etat que des provinces ou des communes, ont été, déduction faite des recettes de diverse nature de

1,364,733 florins (1) ; celles de l'instruction secondaire, de 1,703,036 florins; celles de l'instruction primaire, de 7,077,805 florins.

Le nombre des écoles primaires, publiques et privées, était de 3,826; 14 communes seulement n'avaient pas d'écoles publiques. Le corps enseignant primaire comprenait un total de 12,654 personnes, savoir : 3,354 instituteurs titulaires, 451 institutrices titulaires, 4,172 adjoints, 1,516 adjointes, 2,368 élèves-maîtres, 793 élèves-maîtresses. Le nombre total des élèves était de 281,196 garçons et 249,840 filles ; sur ce chiffre, 224,047 garçons et 178,557 filles fréquentaient les écoles publiques.

— Le ministère de l'intérieur a publié récemment divers documents statistiques relatifs à l'année 1877. On y trouve entre autres des données sur le degré d'instruction des conscrits. Sur 10,020 conscrits examinés en 1877, 86.24 0/0 savaient lire et écrire, 0.94 0/0 savaient seulement lire, et 12.82 0/0 ne savaient ni lire ni écrire. C'est la province de Hollande-Septentrionale qui a présenté la plus forte proportion de conscrits lettrés, 91.47 0/0, et celle de Brabant septentrional la plus faible, 75.85 0/0.

— Le gouvernement hollandais s'est décidé à mettre en vigueur la loi scolaire du 14 août 1878 à partir du 1er novembre prochain. Il va demander à cet effet aux Chambres les nouveaux crédits nécessaires.

Italie. — L'Italie compte actuellement 105 lycées et 173 gymnases classiques, avec une population de 23,404 élèves; 233 écoles ou instituts techniques, avec 21,403

(1) Le florin hollandais vaut 2 fr. 10 c.

élèves; et 759 instituts de jeunes filles (*convitti femminili*), avec 47,586 élèves, dont 12,872 âgées de moins de dix ans, 23,838 de l'âge de dix à quinze ans, et 10,695 âgées de quinze à dix-huit ans. En 1872, les instituts de jeunes filles étaient au nombre de 570 seulement avec un chiffre de 27,018 élèves : augmentation en sept ans, 187 instituts et 18,368 élèves. C'est là un progrès réjouissant.

Prusse. — Le sort peu brillant fait aux instituteurs dans ce pays rend le recrutement du personnel enseignant primaire très difficile. En 1873, sur 52,046 postes d'instituteurs, il y en avait 3,616 qui restaient vacants faute de candidats; en 1879, malgré les efforts faits par le gouvernement pour combler les vides, 3,510 postes se trouvaient encore en souffrance. Dans plus d'un millier de communes, l'instituteur est chargé d'un nombre d'élèves dépassant 150; on cite même 119 écoles où le chiffre des élèves recevant l'enseignement d'un seul instituteur est supérieur à 200.

— Le gouvernement de la province de Magdebourg vient de publier un règlement relatif aux châtiments corporels à employer dans les écoles. Nous extrayons de ce règlement quelques articles caractéristiques :

Art. 3. — Dans la règle, l'instituteur ne doit infliger le châtiment corporel qu'après la classe, car de cette façon l'enfant se pénétrera mieux du sentiment de sa faute et de la justice de la punition, et il ne sera pas tenté de croire que l'instituteur l'a frappé dans un moment de vivacité et sans réflexion.

Art. 4. — Si toutefois, dans des circonstances particulières et par exception, il paraissait nécessaire d'infliger un châtiment corporel pendant la durée de la classe, l'enfant doit être amené, pour recevoir la correction, dans l'espace libre

de la salle d'école. Il est interdit de frapper un enfant sans le faire sortir de sa place.

ART. 5. — Dans la division inférieure, on ne pourra employer comme instrument de correction, qu'une verge faite de brins de bouleau. L'enfant à châtier devra présenter la paume des mains, et l'instituteur devra appliquer les coups sur chaque main alternativement. Dans les divisions moyenne et supérieure, lorsqu'une correction plus sévère, appliquée sur les fesses ou les reins, paraît nécessaire, on pourra employer une baguette flexible et lisse, dont le diamètre ne devra pas excéder 1 centimètre.

ART. 6. — L'emploi d'autres moyens de correction est interdit. L'instituteur s'abstiendra de frapper les enfants à la tête, de leur tirer les oreilles, de leur donner des soufflets, de les frapper avec une règle ou un bâton non flexible; sous aucun prétexte, les mauvais traitements de ce genre ne seront tolérés.

— Nous avons raconté comment M. de Bismarck, peu sympathique à la réforme de l'orthographe, avait opposé son véto aux innovations décrétées par le ministre prussien de l'instruction publique, M. de Puttkamer. En présence de ce conflit, et sans doute pour ménager à la fois la susceptibilité du chancelier et celle du ministre, un député au Reichstag, M. Stephani, avait résolu de soumettre à cette assemblée la proposition suivante :

« Plaise au Reichstag de décider d'inviter le chancelier de l'empire à user de son influence pour obtenir, par voie d'entente avec les gouvernements allemands, que nulle modification de l'orthographe allemande ne soit introduite par un gouvernement isolé, jusqu'à ce qu'il ait été possible d'établir un accord entre tous les gouvernements allemands

pour l'acceptation d'un plan uniforme relativement à cet objet. »

Sur ces entrefaites, M. de Puttkamer ayant cru devoir poser la question de cabinet, M. de Bismarck, après réflexion, a jugé à propos de céder. La réforme sera donc introduite dans les écoles prussiennes, et l'interdiction faite aux fonctionnaires de l'empire de se conformer au nouveau code orthographique a été levée.

Suède. — D'après un rapport présenté au roi sur l'état de l'instruction primaire, il y avait en Suède, en 1877, 12 écoles primaires supérieures, 3,335 écoles primaires fixes, 1,266 écoles primaires ambulantes (dans les districts où la population est très clairsemée), 2,162 petites écoles fixes, et 2,174 petites écoles ambulantes.

Dans les écoles primaires supérieures, l'enseignement était donné par 12 maîtres; dans les écoles primaires proprement dites, par 4,057 instituteurs et 1,125 institutrices; dans les petites écoles, par 812 instituteurs et 3,606 institutrices. Il faut ajouter à ce personnel 294 maîtres ou maîtresses pour l'enseignement spécial, tel que leçons de travaux manuels, etc. Le royaume comptait 693,191 enfants en âge scolaire (de 7 à 15 ans), dont 283,932 recevaient l'instruction dans les écoles primaires fixes, 102,256 dans les écoles ambulantes, 183,944 dans les petites écoles, 25,454 dans les écoles privées, 49,831 à domicile et 20,146 dans d'autres établissements; 10,872 élèves avaient reçu l'autorisation de quitter l'école avant l'accomplissement de leur 14e année, et 16,756 élèves n'avaient pas fréquenté l'école, en raison de maladies, d'infirmité ou d'autres motifs.

Les dépenses de l'instruction primaire se sont élevées en

1877 à 8,308,187 couronnes, dont 5,475,330 couronnes pour le traitement du personnel enseignant. L'État a contribué à ces dépenses pour une somme de 2,244,433 couronnes (1).

Suisse. — La Suisse compte actuellement 134 établissements pour les enfants pauvres, dont 18 orphelinats, 23 colonies agricoles, 58 asiles, 10 institutions pour les sourds-muets, 3 pour les enfants idiots, et 9 établissements industriels. Environ 6,000 enfants sont arrachés ainsi à la misère. A ces établissements sont attachés 563 éducateurs des deux sexes, avec 223 aides ou domestiques. Les dépenses faites en faveur de ces enfants s'élèvent à 2 millions, et chaque enfant coûte en moyenne 365 francs, Trente-quatre de ces établissements sont subventionnés par les gouvernements. Les autres ont des fonds à eux ou vivent de charité. — (*L'École*, de Lausanne).

(1) La *couronne* vaut 1 fr. 39 c.

Le Gérant responsable : Ch. Delagrave.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie, RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 6928-0.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LETTRES SUR LA PÉDAGOGIE

RÉSUMÉ DU COURS DE L'HOTEL DE VILLE

(Mairie du IIIe arrondissement)

LETTRE SIXIÈME

A M. Frédéric Passys membre de l'Institut, professeur d'Economie politique à l'Ecole normale des instituteurs de la Seine.

Mon cher ami et vaillant confrère,

L'école doit nous préparer à la vie sociale, après nous avoir préparés à la vie de famille. Point n'est besoin, je pense, de m'attarder à démontrer cette proposition, qui est une nouvelle conséquence logique du principe supérieur posé par M. Herbert Spencer : « L'éducation est l'initiation à la vie complète ». Si les hommes d'État, si les législateurs ne reculent devant aucune dépense pour créer des écoles et recruter le personnel enseignant, c'est assurément qu'ils ont la plus entière conviction qu'il y a là un intérêt social de premier ordre et qu'il n'y a pas de meilleur placement de l'argent des contribuables. Eh bien! que doit faire l'école pour répondre aux espérances que la société fonde sur elle, comment doit-elle le faire, et que fait-elle actuellement? Tel est le sujet plein d'intérêt de cette lettre. Comprenons bien l'importance et l'étendue de la mission sociale de l'école primaire, et si nous sentons vivement combien elle est encore au-dessous de sa noble tâche,

nous nous mettrons tous à l'œuvre pour réaliser sûrement et promptement la réforme et le progrès.

Plusieurs sciences se donnent la main pour constituer cet ensemble imposant de connaissances qu'on appelle très justement du nom de *sociologie*, à savoir : l'économie sociale, la morale et la législation, la politique et l'histoire. L'enseignement, même primaire, ne peut rester étranger à ces connaissance vitales qui font les grandes nations, sans se condamner à un rôle bien insuffisant. Ce serait étrangement rabaisser l'instituteur que de le réduire à la leçon sèche et aride de lecture, d'écriture, d'orthographe et de calcul. Sans lui inspirer de sottes prétentions et un ridicule orgueil, il faut voir en lui l'éducateur dont la république a le plus impérieux besoin : car sa mission est de former des hommes et des citoyens connaissant et aimant leurs droits et leurs devoirs, respectant les lois, dévoués aux institutions politiques du pays, s'intéressant aux destinées de la patrie. Mission difficile, qui suppose une préparation sérieuse, des connaissances solides, et le tact nécessaire pour se mettre à la portée des jeunes intelligences; mais mission éminemment utile, bien propre à rehausser l'instituteur à ses propres yeux et à lui faire aimer cette école où, sans bruit et sans appareil, se prépare l'avenir de la société.

Trois entretiens ont à peine suffi pour esquisser le cadre général et les principales divisions de ce vaste et important sujet. Je me suis tout d'abord attaché à plaider la cause, à moitié seulement gagnée en dépit de tant de généreux efforts et d'éloquentes prédications, de l'économie sociale; à demander pour cette étude fondamentale une large place dans la préparation des maîtres et dans l'éducation des élèves. C'est pour moi un plaisir et un devoir de vous

dédier cette lettre, à vous qui, depuis de longues années, prodiguez votre temps et votre parole pour le triomphe de cette cause; à vous, qui parcourez sans cesse le territoire de la France pour expliquer la vérité et combattre l'erreur, enseignant avec la chaleur communicative d'un missionnaire et d'un apôtre. Notre amitié date du moment où j'ai pu, suivant de bien loin votre exemple, défendre, dans les cours de la Société industrielle de Reims, la liberté du travail et de l'échange, l'alliance du juste et de l'utile, l'harmonie des intérêts et la solidarité des peuples. Ces souvenirs me sont si chers et encore si présents, que le seul mot d'*économie politique* me fait aussitôt associer votre nom à celui de M. Michel Chevalier qui encouragea mes efforts, et à celui de M. Jules Warnier qui en assura le succès. C'est avec bonheur que j'ai relu vos leçons de 1866 à 1868 pour y choisir les points les plus saillants et les plus propres à donner l'idée et le goût de la science économique.

Notre premier devoir envers la société, c'est, à mon avis, de bien comprendre son admirable mécanisme, tel qu'il résulte des lentes et pénibles conquêtes de la civilisation, et quand nous l'avons compris, de sentir tout ce que la reconnaissance exige de nous pour contribuer au fonctionnement et à l'amélioration de cet organisme. C'était le sujet de prédilection de Bastiat, son meilleur argument contre toutes les fantaisies socialistes.

« Prenons, dit-il, un homme appartenant à une classe modeste de la société, un menuisier de village, par exemple, et observons tous les services qu'il rend à la société et tous ceux qu'il en reçoit; nous ne tarderons pas à être frappés de l'énorme disproportion apparente.

» Cet homme passe sa journée à raboter des planches, à fabriquer des tables et des armoires; il se plaint de sa

condition, et cependant que reçoit-il en réalité de cette société en échange de son travail ?

» D'abord, tous les jours, en se levant, il s'habille, et il n'a personnellement fait aucune des nombreuses pièces de son vêtement. Or, pour que ces vêtements, tout simples qu'ils sont, soient à sa disposition, il faut qu'une énorme quantité de travail d'industrie, de transports, d'inventions ingénieuses, ait été accomplie. Il faut que les Américains aient produit du coton, les Indiens de l'indigo, les Français de la laine et du lin, les Brésiliens du cuir ; que tous ces matériaux aient été transportés en des villes diverses, qu'ils y aient été ouvrés, filés, tissés, teints, etc.

» Ensuite il déjeune. Pour que le pain qu'il mange lui arrive tous les matins, il faut que des terres aient été défrichées, closes, labourées, fumées, ensemencées ; il faut que les récoltes aient été préservées avec soin du pillage ; il faut qu'une certaine sécurité ait régné au milieu d'une innombrable multitude ; il faut que le froment ait été récolté, broyé, pétri et préparé ; il faut que le fer, l'acier, le bois, la pierre aient été convertis par le travail en instruments de travail ; que certains hommes se soient emparés de la force des animaux, d'autres du poids d'une chute d'eau, etc. ; toutes choses dont chacune, prise isolément, suppose une masse incalculable de travail mise en jeu, non seulement dans l'espace, mais dans le temps.

» Cet homme ne passera pas sa journée sans employer un peu de sucre, un peu d'huile, sans se servir de quelques ustensiles.

» Il enverra son fils à l'école pour y recevoir une instruction qui, quoique bornée, n'en suppose pas moins des recherches, des études antérieures, des connaissances dont l'imagination est effrayée.

» Il sort : il trouve une rue pavée et éclairée.

» On lui conteste une propriété; il trouvera des avocats pour défendre ses droits, des juges pour l'y maintenir, des officiers de justice pour faire exécuter la sentence; toutes choses qui supposent encore des connaissances acquises, par conséquent des lumières et des moyens d'existence...

» Si notre artisan veut entreprendre un voyage, il trouve que, pour lui épargner du temps et diminuer sa peine, d'autres hommes ont aplani, nivelé le sol, comblé des vallées, abaissé des montagnes, joint les rives des fleuves, amoindri tous les frottements, placé des véhicules à roues sur des blocs de grès ou des bandes de fer, dompté les chevaux ou la vapeur, etc.

» Il est impossible de ne pas être frappé de la disproportion, véritablement incommensurable, qui existe entre les satisfactions que cet homme puise dans la société et celles qu'il pourrait se donner s'il était réduit à ses propres forces. J'ose dire que, dans une seule journée, il consomme des choses qu'il ne pourrait produire lui-même en dix siècles... » (*Harmonies économiques*, ch. Ier.)

Je ne puis penser à décrire, même sommairement, les divers rouages de cette belle organisation ; mais j'ai l'ambition de faire comprendre que c'est une partie essentielle de l'enseignement primaire, et de montrer par quelques exemples de quelle façon, dans quelle mesure et dans quel esprit les éléments les plus indispensables de la science sociale peuvent et doivent être mis à la portée de tous.

Il y a des erreurs ou des ignorances qui n'entraînent pas avec elles de conséquences sensiblement funestes. Ainsi, les anciens admettaient l'immobilité de la terre, et les savants modernes démontrent que c'est la terre qui circule autour du soleil. A coup sûr, il n'est pas indifférent de

savoir à quoi s'en tenir sur le véritable système du monde. Mais, à part le danger de concevoir trop d'orgueil à se croire le centre de l'univers lorsqu'on est humblement au quatrième ou cinquième rang des planètes, l'erreur sur ce point est absolument inoffensive.

Il n'en est pas de même dans la science sociale, dans l'économie domestique : l'erreur se traduit infailliblement par un désordre grave ; l'ignorance de l'hygiène entraîne la perte de la vie ou l'affaiblissement de la santé : l'ignorance des lois économiques engendre la misère, l'oppression, la révolte, la guerre.

« C'est une expérience qui n'est plus à faire, dit très bien M. Baudrillart dans un substantiel résumé ; tout un peuple ignorant les lois naturelles qui régissent le travail et la richesse, et ne se doutant pas même que de telles lois existent, viendra à mettre son salut dans les révolutions entreprises au nom des idées de rénovation les plus chimériques. Aujourd'hui il battra des mains à un charlatan ou à un fou qui veut l'enrichir avec une liasse de papiers sur lesquels on aura écrit que c'est de la monnaie ; demain, il invoquera force prohibitions contre l'étranger, au risque de s'affamer lui-même et de tout payer plus cher. Ici il brûlera en place publique la machine qui allait lui donner un nouveau produit à bon marché, et qui devait forcer l'entrepreneur d'industrie à employer demain dix fois plus d'ouvriers qu'auparavant. Ailleurs, il courra sus aux ccapareurs, c'est-à-dire aux commerçants en grains, qui, répandant la denrée sur une surface étendue, nivellent partout les prix et empêchent les horreurs de la famine de se produire, non loin d'une récolte surabondante qui aurait ruiné l'agriculteur par l'avilissement des prix. Une autre fois, il demandera des lois de maximum ; ou, con-

vaincu de l'hostilité radicale du travail et du capital, il réclamera impérieusement des augmentations de salaire par l'intervention abusive de la force ou de la loi ; il se fera l'adepte de systèmes d'organisation du travail dont il serait la première victime ; il exigera des taxes des pauvres qui pèseraient de tout leur poids sur l'ouvrier laborieux. Il mettra, en un mot, tout l'acharnement de l'ignorance présomptueuse, livrée à ses propres illusions et abandonnée comme une proie aux faiseurs d'expériences sociales, à se nuire à lui-même et à battre en brèche l'édifice du bien-être qui commençait péniblement à s'élever. » (*Rapports de la morale et de l'économie politique*, p. 483.)

Voilà pourquoi il est si essentiel que tous, depuis l'administrateur le plus élevé de la société jusqu'au plus humble ouvrier de nos usines, soient mis en possession de ces connaissances indispensables au bon ordre et à la paix. Tant que l'économie n'est pas passée des livres dans les mœurs, puis dans les lois, que voyons-nous en effet ? Pendant des siècles, les idées les plus fausses sur la richesse, sur la monnaie, sur les métaux précieux, sur le commerce, sur les colonies, sur les conditions de la prospérité nationale à l'intérieur et au dehors, sur les rapports des peuples entre eux, mettent aux prises les hommes, leur soufflent au cœur des haines vivaces malgré tous les enseignements de la morale chrétienne, déchaînent le démon de la guerre et changent la surface des terres et des mers en un théâtre d'affreuses dévastations. C'est bien à ce spectacle qu'on est tenté de répéter le sombre mot de Hobber : *homo homini lupus* (l'homme est pour l'homme une bête féroce).

Sans doute, depuis que la philosophie morale et l'économie politique, au XVIII[e] siècle et de nos jours, ont su faire entendre leur voix des rois et des peuples, le monde

ne s'est pas transformé, comme par un coup de baguette, en un paradis terrestre; et la belle expression de Bacon, au spectacle de la Renaissance : *Homo homini deus.* (l'homme est un dieu pour l'homme), est et sera toujours un idéal. Mais quels pas de géant l'humanité a faits en moins d'un siècle! La scène a bien changé : privilèges et monopoles s'en vont l'un après l'autre; le droit remplace l'arbitraire; la liberté du travail, propriété la plus sacrée de l'homme, est de plus en plus respectée; les barrières absurdes que l'ignorance, la routine ou la cupidité maintenaient entre les individus, entre les provinces d'un même État, entre les peuples, s'abaissent ou s'écroulent de jour en jour. Les nations se donnent bien encore trop souvent rendez-vous sur les champs de bataille ; elles chantent bien encore des *Te Deum* pour avoir massacré des milliers d'hommes qui avaient le tort de ne pas demeurer du même côté de telle montagne ou de tel fleuve, ou de ne pas porter un habit de la même forme et de la même couleur; mais du moins elles ont engagé entre elles des luttes bien autrement fécondes, qui absorberont de plus en plus leur activité, au profit de l'humanité entière. Elles tiennent à tour de rôle les grandes assises internationales de l'industrie humaine et se provoquent aux arts de la paix. Elles ne croient plus avec Montaigne, avec Bacon, avec Colbert, avec Voltaire lui-même, que le profit de l'un soit nécessairement le dommage de l'autre. Elles se sentent au contraire solidaires dans la bonne comme dans la mauvaise fortune. Ah ! si un jour le monde chrétien, trop longtemps semblable à ce baron du moyen âge qui mêlait sur ses lèvres des paroles de prière et des ordres de supplice; si le monde chrétien arrive enfin à dire du fond du cœur cette belle profession de fraternité qu'on a trop

longtemps indignement marmottée : « Notre Père, qui êtes aux cieux », les peuples ne devront pas marchander leur reconnaissance à l'économie politique ! Ce sera en grande partie son ouvrage.

Je me bornerai à faire sentir le danger qu'il y a dans certaines notions fausses du travail, du capital, des machines, de la liberté et du salaire, et la nécessité comme la possibilité d'en donner à l'école une idée saine et claire.

On est généralement trop porté à n'entendre par le mot *travail* que l'effort musculaire, la peine matérielle. Nous sommes tous un peu comme le jardinier de Boileau : bêcher, arroser, planter, tailler, à la bonne heure, voilà travailler; mais se promener dans les allées d'un jardin, ou rester assis devant une table à la poursuite de quelque idéal, à la recherche d'une solution de problème : l'agréable métier de fainéant ! C'est un préjugé beaucoup trop répandu encore de croire que les ouvriers seuls travaillent, parce que seuls ils travaillent de leurs mains. C'est un abus trop fréquent du langage usuel de parler des *classes laborieuses*, et de partager ainsi la société en deux camps forcément ennemis, les travailleurs et les oisifs. Il importe pour la vérité, il importe pour la paix sociale de redresser ces fausses notions, d'autant que ce n'est pas seulement l'apparence qui les a fait naître, ce sont des savants eux-mêmes qui les ont patronnées.

Lorsque, au XVIII[e] siècle, les premiers fondateurs de l'économie politique, les Physiocrates, dont le chef est le célèbre docteur Quesnay, entreprirent de ruiner l'erreur désastreuse qui plaçait la richesse dans les métaux précieux, une analyse superficielle, comme toujours au début de la science, leur fit conclure que la terre seule était productive; que, par conséquent, les agriculteurs seuls méritaient le

nom de travailleurs. Adam Smith, l'immortel auteur de *la Richesse des nations*, qui a vraiment fondé l'économie sociale, Adam Smith a replacé la richesse dans le travail, et il a rendu le nom de travailleurs aux industriels et aux commerçants. Mais le travail productif, c'était pour lui seulement le travail qui s'exerce sur la matière; il maintenait les magistrats, les administrateurs, les savants, les artistes, les professeurs, l'armée, dans la classe improductive; expression impropre à coup sûr, qui dépassait sa pensée encore mal démêlée (l'éminent professeur de philosophie morale devait comprendre mieux que personne la valeur du travail intellectuel), mais qui prêtait à de bien regrettables équivoques.

La vérité est fille du temps; les successeurs de Quesnay et d'Adam Smith l'ont enfin trouvée: *est producteur, fait un travail utile, quiconque rend service à la société.*

Le nom de *travailleur* appartient sans doute au mineur qui, devenu en quelque sorte étranger à la lumière du jour, extrait des profondeurs de la terre, péniblement, sous la menace de perpétuels dangers de toute sorte, le minerai, la houille, ce pain quotidien de l'industrie; à l'agriculteur qui, par une incessante vigilance, défend le sol contre l'invasion des plantes parasites, des animaux nuisibles, des intempéries de l'air; à l'industriel qui transforme les matières premières; au voiturier qui les transporte; au commerçant qui les vend.

Mais pourrait-on appeler oisifs ces administrateurs qui dirigent les affaires générales des peuples? ces magistrats qui rendent la justice? ces publicistes, jurisconsultes, philosophes, qui défendent la cause de la liberté, du droit, de la fraternité humaine? ces économistes qui enseignent *les vraies* lois de la production des richesses? ces repré-

sentants de la force publique, qui assurent l'exécution des arrêts des tribunaux, et nous procurent l'immense bienfait de la sécurité en préservant le pays de l'invasion étrangère et du désordre intérieur? ces artistes et littérateurs, qui entretiennent le goût du beau? ces professeurs, qui répandent les connaissances? ces savants surtout, sans les découvertes desquelles nulle industrie n'existerait vraiment?

Étaient-ce des travailleurs improductifs que Filangieri, Beccaria, qui ont courageusement dénoncé les injustices des lois? Turgot, Cobden, Bastiat, qui ont voué leur vie au triomphe de la liberté du travail? Voltaire, qui a prêché la tolérance, l'humanité?

Étaient-ce des travailleurs improductifs que Papin, que par l'emploi de la vapeur a centuplé (la langue française n'a pas de mot assez juste) la puissance humaine? Fulton, qui a dompté la mer une seconde fois? Ampère, qui a créé la télégraphie? Davy, qui a douté l'industrie minière d'une lampe plus merveilleuse que celle des contes arabes? Watt, Stephenson, Séguin, à qui nous devons la machine à vapeur et la locomotive?

La lumière est définitivement faite sur ce point, au moins dans l'esprit des savants. Il faut qu'elle pénètre profondément dans les masses, et c'est l'école primaire qui rendra ce service signalé, lorsque nous aurons bien soin d'apprendre à nos instituteurs que les diverses espèces de travaux, quelque différentes formes qu'elles revêtent, se ramènent à la formule: donner de l'utilité à ce qui n'en a pas, ou augmenter l'utilité déjà existante; généralisation élevée, féconde, d'où ressort la noblesse du travail quel qu'il soit, et qui réunit tous les producteurs sur le terrain commun de l'utilité sociale. La science ne prête

plus son autorité à ces mauvais sentiments du cœur, soufflés par l'envie, qui montraient au doigt les penseurs, les savants, les artistes, comme les parasites de la société, dont il fallait faire définitivement justice, comme les frelons de la ruche, voués à l'extermination. Une erreur théorique en économie sociale, on le voit, est toujours grosse d'orages.

Le style de Bossuet et la raison de Turgot ne seraient pas trop ici pour frapper vivement l'imagination de nos élèves par le beau spectacle de l'industrie humaine, c'est-à-dire de l'intelligence et de la volonté luttant contre les forces aveugles de la nature, transformant le monde matériel et du même coup le monde moral, reprenant en sous-œuvre et complétant la création de l'univers et de l'homme. L'histoire du travail est sans doute un douloureux martyrologe, tant il a été victime de la spoliation sous toutes les formes. A toi la peine, à moi le fruit de ta peine, ont dit les conquérants, les imposteurs, les maîtres d'esclaves et de serfs, les faiseurs de règlements, les défenseurs des monopoles et privilèges.

Mais quelle sublime épopée, quand on contemple ses conquêtes et ses triomphes! Jetons les yeux, aux deux époques les plus extrêmes, sur ce vaste théâtre du monde : que trouvons-nous à l'origine? Une créature faible, jetée sur la terre, nue, sans armes, comme un enfant abandonné par une mère sans entrailles! Qu'admirons-nous à l'heure qu'il est? Un roi puissant, maître des lois de la nature qu'il a conquises par son génie, un bienfaisant dominateur qui, armé de la gravitation, de l'élasticité, de la vapeur, de l'affinité, de toutes les forces naturelles, refait à son usage l'univers!

Grâce à l'intelligence et au travail, l'homme a tellement

amélioré son sort matériel que, pour apprécier le bien-être actuel d'un modeste artisan de nos cités, M. Michel Chevalier ne craint pas de mettre en scène celui que les Grecs appelaient le roi des rois. Ce rapprochement spirituel me semble de nature à faire réfléchir et à calmer les impatients qui ne songent pas assez aux progrès accomplis:

« Agamemnon habitait une maison où il n'y avait pas de vitres aux fenêtres, l'art du verrier n'était pas venu jusque-là; où pendant l'hiver il fallait grelotter de froid ou être enfumé; on ne savait pas construire une bonne cheminée en ce temps-là, où, une fois le soleil couché, on n'avait de lumière que celle d'un lampion grossier; les lampes à courant d'air intérieur sont d'invention toute moderne: Louis XIV lui-même, dans sa splendeur, ne les possédait pas. C'est à peine si les portes principales de son palais (je parle d'Agamemnon) avaient des gonds, et certainement elles n'avaient pas de serrure. Son trône, du haut duquel il recevait fièrement les envoyés de Priam, ne valait pas un fauteuil rembourré à ressorts, comme les moindres fortunes en trouvent aujourd'hui au faubourg Saint-Antoine. Pour se couvrir, lui et les siens n'avaient ni le drap qui est moderne, ni les tissus moelleux et chauds de coton que nos manufacturiers vendent cinquante centimes le mètre. Il ignorait le luxe si hygiénique et si agréable d'une chemise de toile ou de calicot, dont chacun chez nous, même dans les classes peu aisées, change au moins une fois par semaine. Même durant les ardeurs de l'été, son corps avait à supporter le contact d'une étoffe de laine....

» Sur sa table, le maître des rois de la Grèce servait un bœuf entier: c'est un plat que ne se permettent pas même les plus riches particuliers de nos jours; mais ce n'était que du faste, ce n'était pas du bien-être. Le roi des rois,

qui se servait de cuisinier à lui-même, manquait des ustensiles les plus communs parmi nous : sa broche était un pieu de bois ; ses appareils culinaires se réduisaient à un petit nombre de vases d'airain ; tout ce qui présentement rend l'apprêt des mets sain et commode, le fer-blanc, la tôle, l'étamage, n'existaient pas encore, et on peut douter que la pièce énorme qu'Agamemnon ou Ulysse dressaient de leurs royales mains, eût la saveur de l'aloyau qu'une famille d'artisan se donne le dimanche. Sur la table des fils d'Atrée, on ne voyait, en fait d'aliments, ni cette variété de légumes, de fruits, d'animaux, que les progrès de l'agriculture et les échanges entre les climats divers mettent aujourd'hui à la portée de tout le monde....

» Les plats et les assiettes de sa table étaient d'une terre sans vernis qui, après quelques jours, devenait graisseuse et odorante, et qui, par conséquent, était d'un usage moins agréable et moins salubre même que la terre de pipe, dont aujourd'hui cependant les cabarets de la barrière ne veulent plus; le quadrige sur lequel le roi de la Grèce se montrait, les jours de fête, aux nations rassemblées sur les bords du Simoïs ou du Scamandre, celui auquel le bouillant Achille attachait des chevaux issus des coursiers du soleil, que dis-je? le char splendide sur lequel Alexandre le Grand fit son entrée triomphale dans Babylone, étaient des véhicules non suspendus, et par conséquent d'un usage très rude en comparaison du fiacre de nos places et de nos omnibus : c'était, quant à la douceur des mouvements, quelque chose de comparable au camion bruyant dont les rouliers se servent pour distribuer les ballots de marchandises dans l'intérieur des villes....

» Un article que j'ose à peine nommer, tant il est vulgaire, le savon, qui est d'une si grande utilité, le savon,

sans lequel nous ne concevons pas qu'on puisse avoir la propreté de la demeure et de la personne, le savon n'était pas inventé! C'était donc comme si les hommes eussent été condamnés alors à la malpropreté.... Si telle était l'existence des rois alors, jugez de ce qu'était celle du commun des hommes. » (*Deuxième discours d'ouverture.*)

Nos futurs ouvriers ont besoin d'être élevés, à l'école de Franklin, dans l'amour et l'orgueil du travail. Il importe de leur faire comprendre que la besogne la plus modeste en apparence les associe en réalité à l'œuvre générale de la civilisation. Grâce à des études historiques mieux dirigées, nos instituteurs seraient en état de montrer comment le travail matériel, guidé par les lumières de l'esprit, soutenu par l'énergie de la volonté, en même temps qu'il faisait de cette terre le domaine royal de l'homme, rendait aussi l'homme digne de sa royauté par l'amélioration de sa nature morale, par l'adoucissement de ses mœurs, par les liens du commerce, solide union des peuples, pour lesquels il vaut mieux « échanger entre eux des ballots que des balles ». A mesure qu'il chassait la misère, il mettait en fuite la barbarie; à mesure qu'il affranchissait les hommes de leurs besoins physiques, il donnait l'essor à leurs facultés supérieures et du bien-être matériel sortait la civilisation. Devant les progrès du travail a disparu l'anthropophagie, devant les progrès du travail a disparu l'exploitation d'une classe par l'autre; devant les progrès du travail disparaîtront de plus en plus les luttes sanglantes des peuples entre eux. Ces trois dilemmes sont également inévitables : travail ou barbarie, travail ou oppression des faibles, travail ou guerre de conquête.

C'est le magnifique et consolant spectacle de ces bienfaits matériels et moraux qui a, plus que toute autre cause,

contribué à la réhabilitation du travail, une des principales gloires de notre société moderne, un de ses titres les moins discutables au souvenir de la postérité. Le démocratie du XIX[e] siècle n'est pas, comme celle de l'antiquité, marquée au front de la tache flétrissante de l'esclavage. On cite souvent le mot de l'empereur Sévère : « *Laboremus :* travaillons », et l'on a raison mille fois; mais ce qu'il faut ajouter à notre honneur, c'est que cette devise appartient en propre à notre temps. Travaillons, qu'est-ce que cela voulait dire pour l'esclave antique, pour le serf du moyen âge, même pour l'artisan du XVI[e] et du XVII[e] siècle, sinon : Laissons-nous exploiter et courbons la tête ? Les sociétés modernes ont rendu au travail sa sécurité, sa liberté, sa noblesse : elles ne lui accordent pas seulement une dédaigneuse tolérance : elles le glorfiient, elles inscrivent dans leur livre d'or, comme bienfaiteurs de l'humanité, les noms de simples ouvriers, le barbier Arkwright, le fils d'un tisseur, Jacquard, quand elles voient briller autour de leur tête plébéïenne l'auréole du génie industriel.

Une des notions les plus urgentes à faire entrer dans le sens commun des masses, et c'est toujours à l'école primaire qu'il faut recourir comme au moyen le plus sûr et le plus efficace d'atteindre ce but, c'est la notion du *capital*, On a trop souvent dénoncé le capital. « l'infâme capital », comme l'ennemi mortel du travailleur, « comme un monstre dévorant et insatiable plus destructeur que le choléra, comme un vampire », pour qu'il ne soit pas resté dans les esprits de déplorables préjugés, assoupis plutôt qu'éteints. « Va donc, capital, s'écriait Proudhon ; va, continue d'exploiter ce misérable peuple ! consume cette bourgeoisie hébétée, pressure l'ouvrier, rançonne le paysan, dévore l'enfance, *prostitue la femme*, et garde tes faveurs pour le lâche qui

dénonce, pour le juge qui condamne, pour le soldat qui fusille, pour l'esclave qui applaudit..... Malédiction sur nos contemporains! »(*Le Peuple*, 31 décembre 1849.) Ces déclarations incendiaires ont malheureusement trouvé plus d'écho que les réponses de Bastiat à Proudhon, ou que les lettres de M. Michel Chevalier sur l'organisation du travail.

Personne n'est mieux placé que l'instituteur, quand il aura complété son instruction par des lectures et des études spéciales, pour prémunir les jeunes intelligences contre ces détestables erreurs, en y établissant solidement les véritables principes par des entretiens dont vous leur fournissez, mon cher ami, un modèle achevé dans cette belle page :

« Voilà Robinson dans son île. Il cultive, tant bien que mal, sur un coin de terre, quelques légumes; le travail est rude, et le résultat n'est pas grand; mais on fait comme on peut, et il faut vivre. Cependant, Robinson est un homme énergique et prudent, un esprit curieux et inventif; il observe, il réfléchit, et bientôt il se dit qu'il y aurait mieux à faire que ce qu'il fait; au lieu du travail de ses mains, à peine armées d'un bâton ou d'une arête de poisson, au lieu de cette pluie qui ne rafraîchit le sol qu'à de longs intervalles, il rêve de donner à la terre, au moyen de quelques instruments appropriés, de meilleures façons et de plus fréquents arrosages. Il conçoit l'idée, je ne dirai pas d'une bêche et d'un arrosoir, mais de quelque informe ébauche de ces ustensiles. Le fer manque dans son île, mais on y peut trouver du bois dur, des pierres plates, des coquilles larges et résistantes. On y peut, avec des joncs dressés, former un panier qui, garni de larges feuilles, servira à puiser l'eau et à la transporter. Robinson s'en rend compte et il songe à *réaliser* ces modestes inventions. Mais, avant

de le faire. il hésite, il réfléchit de nouveau, il se demande s'il y a avantage pour lui à le faire. Il sent qu'il ne fera pas ces outils sans un grand surcroît de peine; il compare cette peine, qu'il va s'imposer bénévolement pour fabriquer des instruments sans profit actuel, avec les résultats ultérieurs qu'il en attend; et ce n'est que lorsqu'il est arrivé à se convaincre qu'il y a bénéfice, bénéfice considérable, important, certain, qu'il se détermine à donner suite à son projet. Il lui faut donc d'abord un calcul, souvent difficile; puis, ce calcul fait, la résolution de s'imposer une tâche supplémentaire. Il faut qu'à l'intelligence vienne s'adjoindre la volonté.

» Ce n'est pas assez; et lorsque, sa résolution prise, il veut l'exécuter, il s'aperçoit bien vite que, s'il faut avant tout *savoir* et *vouloir*, savoir et vouloir ne suffisent pas pour *pouvoir*. Bien des choses, l'idée conçue et sa résolution décidée, sont encore nécessaires.

» Ce sont d'abord des *matériaux :* le bois dur avec lequel sera fait l'outil ou son manche, la pierre ou la coquille qui le terminera, les feuilles, les lianes ou les joncs, dont l'assemblage formera le vase rêvé. Tout cela, si simple qu'il paraisse, n'est pas rien pour un homme dépourvu de tout instrument tranchant, et il lui faut, pour le réussir, du temps et des peines probablement très considérables.

» Puis, les matériaux rassemblés, il faut les façonner, et pour cela Robinson voit bien que des *instruments* lui sont indispensables. On ne fait rien de rien, et l'on ne modifie rien non plus avec rien. Il faut des outils pour fabriquer des outils, même dans l'île de Robinson, et Robinson ne s'en aperçoit que trop; car le premier outil est le plus difficile à faire, et à l'origine, en vérité, il est bien difficils de dire comment fut franchi ce premier pas, avec

quoi fut fait ce premier outil : sera-ce une pierre, sera-ce le feu, sera-ce l'arête tranchante d'un poisson, qui permettra à notre insulaire de tailler ce que ses mains ne peuvent entamer? Nous ne pouvons le dire; mais, à coup sûr, c'est quelque chose, quelque secours difficile à obtenir, lent et pénible à employer.

» Ce n'est pas tout encore : Robinson a des matériaux et des outils, c'est-à-dire les moyens de faire; mais en aura-t-il le temps? Pour exécuter ces ustensiles, il faut qu'il travaille pendant plusieurs jours, et pendant ces jours il faut qu'il vive; car il ne pourra à la fois travailler dans sa cabane, et chercher sa vie au dehors, chasser ou pêcher. Il lui faut donc des avances, des provisions suffisantes pour subsister jusqu'au moment où il aura achevé son œuvre, et, sans ces avances, c'est en vain qu'il aurait tout le reste.

» Ainsi, pour le moindre travail, pour le plus minime perfectionnement du travail, il faut bien des choses : il faut des matériaux, des instruments, des provisions; il faut, ce qui est plus nécessaire encore, si c'est possible, des connaissances, de la réflexion, de la volonté, une énergique et persévérante volonté. Voilà comment naît et de quoi se compose le premier capital de Robinson; et si vous lui demandez ce que c'est que le capital, il vous répondra, non sans quelque orgueil, que ce sont ses matériaux, ses outils, ses provisions, et aussi ses connaissances et sa volonté. » (*Cours d'Écon. polit.*, 2e vol., p. 4).

Cet exemple donne lieu à plus d'une utile réflexion; tout d'abord il est visible que Robinson avait des capitaux sans avoir d'argent; que, sans le capital, le travail est pénible et presque stérile; enfin, que le capital, fruit d'un premier travail d'épargne, d'intelligence et de volonté, est digne du plus grand respect, est une chose sacrée. Que

Vendredi arrive maintenant dans cette île du désespoir, où, avec le capital, vient de rentrer l'espérance, n'a-t-il pas à respecter le droit le plus incontestable? De quoi peut-il se plaindre? d'être exploité par Robinson? N'est-il pas heureux, au contraire, de trouver déjà formé un premier capital dont il profitera lui-même, quelque condition qu'exige Robinson pour le lui prêter? Et son intérêt le plus évident n'est-il pas d'associer ses efforts à ceux de son compagnon d'infortune pour multiplier les instruments, les matériaux, les provisions, le capital, en un mot, afin de rendre la production plus facile et plus abondante?

Et d'où vient cette merveilleuse productivité du capital? c'est qu'il force les agents naturels de féconder, de remplacer même le travail de l'homme; c'étaient des forces aveugles, brutales, ennemies même, écrasant sans peine le pauvre roseau que nous sommes; mais le roseau pensant, plus grand que l'univers qui l'écrase, suivant l'admirable expression de Pascal, a d'abord conquis la matière par la science; puis, grâce au capital, il l'a combattue, subjuguée, enchaînée à son service : l'ennemi est devenu un esclave obéissant.

La chaleur du soleil, la lumière, la pluie, ont été employées, grâce au capital (instruments d'agriculture, engrais, semences), à développer sur la surface du sol au profit de l'homme la vie des végétaux et leur prodigieuse fécondité.

C'est le capital encore qui a fouillé les entrailles de la terre, qui a doté l'humanité des deux plus riches présents peut-être, le fer et la houille, c'est-à-dire le plus puissant de nos organes et une force motrice immense.

C'est grâce au capital (bateaux, navires, etc.) que les cours d'eau, les courants de la mer sont devenus des routes qui marchent.

C'est grâce au capital (chaudières, etc.) que l'élasticité de la vapeur, mise au service de l'homme, a créé la grande industrie et transformé le monde.

C'est grâce au capital (armes, art de la domestication, routes, voitures, charrue, etc.) que la force des animaux est venue relever l'homme des fatigues abrutissantes.

C'est grâce au capital, en un mot, que toutes les forces naturelles, gravitation, élasticité, affinité, magnétisme, électricité, calorique, ductilité et malléabilité des métaux, vie végétale et animale, courants de l'atmosphère ou des eaux sont, en quelque sorte, devenues les forces mêmes de l'homme, si faible, si nu, si désarmé à son origine.

S'il en est ainsi, n'est-il pas déraisonnable de supposer un état de perpétuelle hostilité entre le capital et le travail? Au lieu d'être en lutte, ils sont nécessairement associés : ils ont besoin l'un de l'autre. Le tisseur sans son métier n'est pas beaucoup plus avancé que le métier sans le tisseur. Le travail sans capital, c'est la culture à ongles, c'est le filage avec les doigts, c'est le transport à dos d'homme, c'est la navigation à la nage, c'est la pêche à la main; mais le capital sans le travail, c'est la charrue sans le laboureur, le mull-jenny sans le fileur, la locomotive sans le mécanicien, le vaisseau sans le pilote, la barque et le filet sans le pêcheur. Le travail et le capital sont frères, et non frères ennemis; le capital, c'est le travail d'hier, qui rend possible et fructueux le travail d'aujourd'hui et de demain. Tout ce que pourrait faire le capital, en mettant les choses au pis, c'est de refuser son concours, c'est de remettre le travail dans son primitif isolement, dans sa première impuissance, et de montrer ainsi tous les services qu'il rend, de quelque prix qu'il se fasse payer.

Le capital, tyran du travail! oh! non, mais auxiliaire, mais libérateur. « Marche, marche, capital! s'écriait Bastiat dans un véritable chant de reconnaissance, qui devrait se trouver sur les lèvres de l'ouvrier plus encore que de tout autre. Poursuis ta carrière, réalisant du bien pour l'humanité! c'est toi qui as affranchi les esclaves; c'est toi qui as renversé les châteaux forts de la féodalité! grandis encore; asservis la nature; fais concourir aux jouissances humaines la gravitation, la chaleur, la lumière, l'électricité; prends à ta charge ce qu'il y a de répugnant et d'abrutissant dans le travail mécanique; élève la démocratie, transforme les machines humaines en hommes, en hommes doués de loisirs, d'idées, de sentiments et d'espérances. »

De toutes les formes du capital, après la monnaie, ce sont les *machines* qui ont été le plus attaquées. Plus d'un homme d'État comme Colbert, plus d'un publiciste comme Montesquieu et Sismondi, se sont représenté les machines comme vouant les populations ouvrières aux horreurs de la faim par l'abaissement fatal du taux des salaires et l'encombrement des marchés. Faut-il s'étonner que le peuple n'ait pas mieux compris une révolution bienfaisante? qu'il ait méconnu, persécuté Jacquard; que son métier ait été brûlé de la main du bourreau sur la place des Terreaux, à Lyon? et que lui-même, dénoncé comme « un traître, un faux frère, vendant l'ouvrier au fabricant, et le fabricant à l'étranger », il ait échappé à peine aux forcenés qui voulaient le précipiter dans le Rhône?

C'est cependant du peuple qu'est sortie cette saine appréciation, cette définition spirituelle, que Rossi aimait à citer comme un beau témoignage du degré d'intelligence et de dignité auquel un simple travailleur peut

arriver avec une instruction suffisante. En 1827, dans une enquête faite par le parlement anglais sur les machines et sur le sort des travailleurs, un tisserand écossais de Glascow, tout en reconnaissant la détresse momentanée produite par la substitution du métier mécanique au métier à la main, déclarait, en son nom et au nom de la majorité de ses camarades, qu'il n'avait pas d'objection à faire contre un progrès inévitable, parce que « *tout ce qui est au delà des dents et des ongles est une machine* ». Toute la question est là, en effet.

Enlevez à l'homme tous les organes supplémentaires qu'il a su se donner, grâce à son intelligence toujours en quête du progrès; enlevez-lui tout ce qui est au delà des dents et des ongles; quelle faiblesse et quelle misère! Comme il est désarmé, je ne dis pas en présence de quelque animal redoutable, du tigre aux dents acérées, de l'aigle aux serres puissantes; je ne dis même pas devant quelque grand obstacle, une masse énorme de pierre à soulever, un arbre élevé à déraciner! Non, il s'agit tout simplement du plus mince détail: demandez au puissant roi de la création... d'enfoncer un clou! avec sa peau délicate, que protège une épiderme si mince, il aurait bientôt la main ensanglantée, s'il n'avait à sa disposition que son poing, et le clou ne serait pas enfoncé.

Supprimez de même les outils analogues, tenailles, étau, lime, ciseau, rabot, scie, etc., et notre puissance sur le monde matériel est anéantie. C'est en vain que l'homme aurait reçu ces deux admirables organes, le cerveau et la main. Mais donnez-lui un levier, et la faible créature concevra, comme Archimède, la fière, mais légitime pensée de soulever le monde!

Cette simple considération tranche la question d'une

manière décisive ; car entre un outil et une machine proprement dite, il n'y a qu'une différence de degré : un outil, c'est une machine plus ou moins simple ; une machine, un outil plus ou moins compliqué. L'un et l'autre sont des organes supplémentaires par lesquels l'homme a complété sa création. Ce qui est vrai des uns ne peut donc être faux des autres ; et si certaines machines trouvent grâce, pourquoi certaines autres seraient-elles réprouvées ?

Il serait étrange que l'humanité bénît l'invention de la scie, et qu'elle dût maudire la scierie mécanique !

Il serait étrange que la charrue, ce symbole de la paix et de la fécondité, fût regardée comme un inappréciable bienfait, et que la locomobile qui en augmente l'activité et la puissance. ne méritât que des imprécations !

Il serait étrange que les hommes fussent reconnaissants à Pascal de l'invention de la brouette, qui rend plus facile le transport d'un fardeau, et qu'ils dussent mettre au pilori Watt et Stephenson, dont le génie a rendu possibles ces immenses trains de marchandises que la vapeur emporte !

Il serait étrange qu'on approuvât le marteau et qu'on voulût proscrire le mouton à vapeur, pilon merveilleux, si puissant qu'il forge des arbres de 10,000 kilogrammes, si précis qu'on lui fait boucher une bouteille !

Comment a-t-on jamais pu méconnaître d'aussi précieux auxiliaires ? En régularisant l'action des forces humaines, en asservissant à notre usage les forces naturelles, les machines n'ont-elles pas partout et toujours les mêmes effets économiques : produire plus, produire mieux, produire plus vite, produire à meilleur marché ? Quelle justification plus complète et plus décisive ? c'est pour avoir perdu de

vue cette pensée, qui est la principale, qu'on a donné à quelques embarras partiels, à quelques souffrances momentanées, une importance qu'ils ne sauraient avoir en présence d'un bien universel et permanent.

Comment aurait-on moins lorsqu'on produit plus?

Y aura-t-il moins de pain pour la nourriture des hommes, parce qu'il y a un moyen économique de moudre une grande quantité de blé?

Y aura-t-il moins de vêtements, parce que des machines perfectionnées feront à bas prix des fils et des tissus?

Y aura-t-il moins de fer, c'est-à-dire moins de ces instruments qui peuvent vraiment être appelés le sceptre de l'homme, parce que des hauts-fourneaux, des laminoirs, des marteaux-pilons, etc., le produisent à quelques sous la livre, tandis qu'un morceau de ce métal figure dans Homère parmi les présents royaux?

Y aura-t-il moins d'instruction, parce que l'imprimerie, perfectionnée par la mécanique et la vapeur, répand par tout le monde les produits de la pensée humaine à des prix minimes, tandis que les manuscrits se vendraient nécessairement presque au poids de l'or?

Est-ce à dire que cet incontestable progrès du travail mécanique n'occasionne pas des souffrances trop réelles, surtout quand il se réalise brusquement, sans transition, sur une vaste échelle? que des ouvriers ne se voient pas subitement privés de leur travail, et avant de trouver un nouvel emploi de leur activité, ne soient aux prises avec la misère? On ne peut le contester; mais il ne faut pas chercher le remède à ces souffrances en dehors de la justice, de la liberté et de la responsabilité! Ne demandons pas avec quelques réformateurs mal avisés que l'État s'empare des machines pour en régler l'emploi. Le vrai remède, c'est

la prévoyance, celle de l'individu et celle de la société, l'un se gardant contre les éventualités en se ménageant des ressources pour les mauvais jours, ou par une meilleure instruction professionnelle, en se tenant en éveil sur les procédés nouveaux qui tendent à s'introduire; l'autre en réservant, pour les moments de crise, des travaux d'utilité générale.

Mais, quelque dure que soit la crise industrielle provoquée par l'invention d'un nouvel engin ou la découverte d'un procédé, que notre cœur ne fasse jamais tort à notre bon sens au point de condamner le progrès. « Maudire les machines, dit Bastiat, c'est maudire l'esprit humain. » Loin de nous la folle pensée de mettre un frein à la prétendue activité malfaisante des inventeurs; car la logique nous forcerait d'aller jusque-là, comme l'a montré spirituellement M. de Molinari : « Si les inventions sont nuisibles à la société, y a-t-il à faire autre chose que de considérer les inventeurs comme des ennemis publics et de sévir contre eux? Nos pères, dont nous perdons trop de vue la sagesse pratique, les traitaient-ils autrement? ne brûlaient-ils pas comme hérétiques les philosophes qui s'avisaient d'innover dans les sciences morales et politiques; comme sorciers et magiciens ceux qui creusaient de nouveaux sillons dans le champ des sciences physiques et naturelles? Pourquoi n'en reviendrions-nous pas aux errements de la sagesse de nos pères? Sans doute, il serait difficile de relever les autodafés, car les philanthropes ne manqueraient pas de protester au nom de l'humanité, une autre invention déplorable! mais, à défaut de bûchers, on pourrait recourir aux cellules de Mazas, ou aux cabanons de Bicêtre. Ce serait l'affaire d'un article de plus à ajouter au code pénal. »

C'est aux ouvriers particulièrement qu'il faut faire com-

prendre que les machines sont l'un des plus beaux, des plus glorieux fleurons de la couronne de la civilisation moderne. Rappelons-leur l'esclavage antique. Si cet infâme abus de la force, cette forme brutale de la spoliation, ne souille plus notre société, à qui devons-nous cet incomparable bienfait? A ce qui a pris la place de l'esclave. Aristote sentait vaguement le rapport intime qui unit ces deux choses, si étrangères au premier abord, les machines et la liberté, quand il émettait cette pensée bien digne de remarque : « Si le ciseau et la navette pouvaient marcher seuls, l'esclavage ne serait plus nécessaire. » Eh bien! la mécanique a réalisé les principes et la conclusion du philosophe, et permis à l'humanité de rentrer dans la voie du progrès, c'est-à-dire du bien-être matériel, de la liberté et de la justice.

Je ne puis terminer cette trop longue lettre sans dire un mot de la question la plus chère aux économistes, *la liberté du travail et de l'échange*, dont il importe que l'école primaire grave profondément le principe dans l'esprit des jeunes générations, si nous voulons qu'une cause dont le succès a coûté tant de courageux efforts ne soit pas compromise par de nouveaux retours aux réglementations du passé. Il ne suffit pas que la vérité soit définitivement établie par la science sociale : il faut qu'elle devienne populaire. L'instituteur doit avoir la mission de l'enseigner, après l'avoir apprise lui-même avec plus d'attention qu'on ne l'a fait jusqu'ici. Et quand il aura, avec une conscience plus nette des services que la société est en droit d'attendre de son dévouement, une préparation plus sérieuse et plus pratique, il ne pourra plus se contenter, dans son enseignement, des quelques lignes insuffisantes de son manuel d'histoire sur Turgot; il voudra faire comprendre à ses élèves

l'importance des réformes opérées par le grand ministre, et élever leur reconnaissance à la hauteur de ses bienfaits; il voudra que le moindre paysan de la dernière commune, en faisant circuler librement ses grains sur des routes qui ne lui rappellent plus de cruelles vexations, sache apprécier le bonheur du nouvel état de choses et bénir le nom de son bienfaiteur ; il voudra que le plus humble ouvrier, en usant aujourd'hui, sans entraves, de ses bras, de ses outils, de son intelligence, fasse remonter sa gratitude jusqu'à l'auteur de cette liberté du travail. Il recueillera, pour le faire lire, apprendre et méditer, ce magnifique préambule de l'édit de 1776 :

« Nous devons à tous nos sujets de leur assurer la jouissance pleine et entière de leurs droits ; nous devons surtout cette protection à cette classe d'hommes qui, n'ayant de propriété que leur travail et leur industrie, ont d'autant plus le besoin et le droit d'employer dans toute leur étendue les seules ressources qu'ils aient pour subsister.

» Nous avons vu avec peine les atteintes multipliées qu'ont données à ce droit naturel et commun des institutions anciennes à la vérité, mais que ni le temps, ni l'opinion, ni les actes émanés de l'autorité qui semble les avoir consacrées, n'ont pu légitimer.... L'illusion a été portée chez quelques personnes jusqu'au point d'avancer que le droit de travailler était un droit royal, que le prince pouvait vendre, et que les sujets pouvaient acheter.

» Nous nous hâtons de regretter une pareille maxime.

» Dieu, en donnant à l'homme des besoins, en lui rendant nécessaire la ressource du travail, a fait du droit de travailler la propriété de tout homme, et cette propriété est la première, la plus sacrée et la plus imprescriptible de toutes.

» Nous regardons comme un des premiers devoirs de notre justice, et comme un des actes les plus dignes de notre bienfaisance, d'affranchir nos sujets de toutes les atteintes portées à ce droit inaliénable de l'humanité. »

Mais l'intérêt du public, disaient les défenseurs des corporations et de leurs règlements compliqués, réclame toute la sollicitude du gouvernement. Le prince, en vrai père de famille, devait veiller à ce que ses sujets eussent de bons chapeaux, des perruques garanties, des chausses en bon drap, bien doublées et bien cousues, du vinaigre « digne d'user au corps humain », de la moutarde loyalément faite avec du sénevé « qui ne sente pas le muche », du pain d'épice hygiénique, des chandelles consciencieuses, etc. Aussi faisait-il « examiner et expérimenter » tout marchand et fabricant pour être bien sûr qu'il était « idoine et suffisant », et pour plus de garantie, exigeait-il (on a peine à le croire aujourd'hui) que tout serviteur du public, mercier, drapier, vinaigrier, moutardier, charcutier, chandelier, graissier ou autre, fût de la religion catholique, apostolique et romaine! C'était pousser fort avant la protection du public, et assez inutilement; car, enfin, quelle supériorité une chandelle catholique peut-elle avoir sur une chandelle protestante? Une saucisse apostolique et romaine vaut-elle mieux qu'une saucisse huguenote? Turgot n'a pas été dupe de cette sotte sagesse : il a eu confiance dans la liberté, dans la solidarité des intérêts, dans le bon sens public ; et les corporations, « cette guerre de l'administration contre l'industrie », cette source intarissable de procès, d'amendes et de vexations, la routine et la jalousie organisées, ont disparu en laissant dans l'histoire des souvenirs où l'odieux le dispute au ridicule.

Le *salaire* a été et est encore le thème favori des décla-

mations socialistes, qui en parlent avec mépris comme d'un état dégradant, oppressif, voisin du servage et de l'esclavage. Et l'école ne ferait rien pour combattre ces funestes erreurs, pour armer les enfants contre ces préjugés désastreux, pour leur montrer que le salaire est, au contraire, l'affranchissement de la misère et de la terrible incertitude du lendemain !

L'ouvrier, en effet, qui n'a pas d'avances, qui vit au jour le jour, peut-il attendre un mois, une année ou plus, qu'une entreprise soit terminée pour toucher sa part de rémunération ? Evidemment non. — Eh bien ! il s'adresse à celui de ses associés primitifs qui peut attendre, grâce à ses épargnes : il convient de lui abandonner sa part éventuelle au moment du règlement définitif pour une somme déterminée, payée régulièrement à jour fixe. Qu'y perd-il ? des bénéfices possibles, mais aléatoires ; qu'y gagne-t-il ? il vit d'abord : ce qui est quelque chose assurément ; puis il échappe aux éventualités possibles des pertes qu'il ne pourrait supporter sans souffrir cruellement ; il sait sur quoi compter chaque jour, à part ce que le chômage et la maladie réclameront ; dernière crainte contre laquelle on a imaginé la caisse d'épargne, la société de secours mutuels. La situation n'est pas toujours brillante, mais elle a au moins quelque fixité : et c'est là un immense progrès sur la complète incertitude de l'organisation primitive.

Il est aussi faux que dangereux de parler d'exploitation, de dénoncer à des ouvriers aux prises avec les difficultés de la vie la cupidité d'un patron exploitant le malheureux livré à sa merci. On ne saurait trop le dire, le salaire n'est pas arbitraire : son taux résulte de la force même des choses ; il obéit, ou, pour parler exactement, il tend à obéir mathématiquement à la loi de l'offre et de la demande. On con-

naît l'heureuse formule de Cobden : quand deux ouvriers courent après un maître, les salaires baissent ; ils s'élèvent, quand deux maîtres courent après un ouvrier.

Un auteur, d'un grand sens et d'un talent distingué, M. Emile Souvestre, a parfaitement réussi à mettre en lumière un autre côté de la question, dans un livre dont je ne saurais trop recommander la lecture. Deux ouvriers sont dans la magnifique antichambre d'un riche entrepreneur et se communiquent leurs réflexions envieuses, lorsque intervient tout à coup le patron, qui, sur les derniers mots qu'il a entendus, les confond par de vigoureux arguments. Je cite une partie de cette scène émouvante, en priant les maîtres d'en grossir le recueil de leurs dictées ou de leurs sujets de rédaction :

— « Ah ! tu me jalouses, tu demandes de quel droit ma maison est à moi plutôt qu'à vous ; eh bien ! tu vas le savoir ; viens....

» Il me conduisit dans un cabinet au milieu duquel se dressait une longue table, couverte de godets, de pinceaux, de règles et de compas. Au mur étaient suspendus des plans lavés, représentant toutes les coupes d'un bâtiment. Çà et là, sur des étagères, on voyait de petits modèles d'escaliers ou de charpentes, des boussoles et des graphomètres, avec d'autres instruments dont j'ignorais l'usage. Un immense cartonnier à compartiments étiquetés occupait le fond, et sur un bureau étaient entassés des mémoires et des devis. L'entrepreneur s'arrêta devant une grande table, et me montrant un lavis :

» — Voici un plan à modifier, dit-il ; on veut rétrécir le bâtiment de trois mètres, mais sans diminuer le nombre des chambres, et il faut trouver place à l'escalier. Mets-toi là et fais-moi un croquis de la chose.

» Je le regardai tout surpris, et lui fis observer que je ne savais pas dessiner.

» — Alors examine-moi ce mémoire de toiseur, reprit-il en prenant une liasse de papiers sur son bureau ; il y a trois cent douze articles à discuter.

» Je répondis que je n'étais point assez au courant d'un pareil travail pour discuter le prix ou vérifier les mesures.

» — Tu pourras au moins me dire, continua l'entrepreneur, quelles sont les formalités à remplir pour les trois maisons que je vais bâtir ; tu connais les règlements de voirie, les obligations et les droits envers les voisins ?

» Je l'interrompis brusquement en disant que je n'étais pas avocat.

» — Et comme tu n'es pas non plus banquier, reprit le bourgeois, tu ignores sans doute à quels termes il faut échelonner ses payements ; quel est le temps moyen nécessaire à la vente, quel intérêt on doit tirer de son capital pour ne pas arriver à la banqueroute ? Comme tu n'es pas négociant, tu serais bien embarrassé de me nommer les provenances des meilleurs matériaux, de m'indiquer la bonne époque pour l'achat, les moyens les plus économiques de transport. Comme tu n'es pas mathématicien, tu essayerais vainement de juger ce nouveau système de pont que je vais appliquer sur la basse Seine. Enfin, comme tu ne sais rien que ce que savent cent mille autres compagnons, tu n'es bon comme eux qu'à manier la truelle et le marteau.

» J'étais complètement déconcerté, et je tournais mon chapeau sans répondre.

» — Comprends-tu maintenant pourquoi je demeure dans un hôtel, tandis que tu demeures dans une mansarde ? reprit l'entrepreneur en élevant la voix ; c'est que je me suis

donné de la peine; c'est que j'ai appris tout ce que tu as négligé de savoir, c'est qu'à force d'études et de bonne volonté, je suis passé général, tandis que tu restais parmi les conscrits! De quel droit demandes-tu donc les mêmes avantages que tes supérieurs? La société ne doit-elle pas récompenser chacun selon les services qu'il rend? Si tu veux qu'elle te traite comme moi, fais ce que j'ai fait; retranche sur ton pain pour acheter des livres, passe le jour à travailler et la nuit à apprendre; guette partout l'instruction comme le marchand guette un profit, et quand tu auras montré que rien ne te décourage, quand tu connaîtras les choses et les hommes, alors, si tu restes dans ton grenier, viens te plaindre, et l'on verra à t'écouter. » (*Les Confessions d'un Ouvrier*, p. 311.)

Si on lui avait tenu ce langage dès l'école, ne l'aurait-on pas préservé de ces sentiments de basse envie, et sa condition n'aurait-elle pas été d'ailleurs améliorée par son application à l'étude? Plus j'y songe, et plus je déplore que ces enseignements n'occupent pas une place d'honneur dans nos programmes; car je n'en connais pas de plus propres à former pour la société des hommes utiles et sérieux, et à faire le bonheur des individus dont l'éducation nous est confiée.

FÉLIX CADET,
Agrégé des classes supérieures,
Délégué de l'inspection générale de l'enseignement primaire.

LA PÉDAGOGIE DANS LES ÉCOLES DE FILLES

A PROPOS DE L'EXAMEN D'ADMISSION AUX FONCTIONS DE DIRECTRICE D'ÉCOLE NORMALE

(Suite) (1).

II

L'éducation intellectuelle *(Suite).*

§ 6. — *La raison.*

Tel est l'étroit lien qui unit entre elles toutes les facultés de l'âme humaine, que les plus différentes en apparence se touchent en réalité de fort près. L'imagination est la faculté de l'idéal, et l'idéal n'est conçu que par la raison. Si elles sont souvent en désaccord, c'est que l'une a été développée au détriment de l'autre; réunies, et en équilibre, elles se complètent et se soutiennent mutuellement. Il faut mener les filles par la raison autant qu'on peut, dit Fénelon; c'est aussi ce que disent les femmes qui ont fait de la pédagogie, les unes sans le savoir, comme Mme de Sévigné, les autres à bon escient, comme Mme de Maintenon, Mme Necker de Saussure, Mme de Genlis, Mme Campan, Mme de Rémusat, Mme Guizot. La raison « substituée aux volontés despotiques et superficielles (2) », c'est la règle du côté de l'institutrice, c'est la conscience du côté de l'élève; mais la règle est austère, par cela seule qu'elle est la règle, la conscience est impérative, par cela seule qu'elle est la conscience. Le devoir qu'elles imposent l'une et l'autre, qui est le mot de la vie et le mobile de l'éducation, le devoir a ses côtés pénibles et ses heures découra-

(1) Voir les numéros de décembre 1879 janvier, février et mars 1880.

(2) Mme de Rémusat, *Essai sur l'éducation des femmes.*

geantes: l'idéal l'embellit, l'adoucit, et c'est précisément en quoi consiste, au point de vue moral, le concert de l'imagination et de la raison. Ce point de vue est celui qui doit nous intéresser ici spécialement, et nous aurons à y revenir à propos de l'éducation morale; toutefois, sans entrer dans une métaphysique indiscrète, il n'est pas hors de propos de nous arrêter un instant à l'étude de la raison en soi, ne fût-ce que pour savoir d'où lui vient ce caractère d'autorité qu'elle affecte, et quelle est la valeur propre des idées que nous lui devons.

Les facultés que nous venons de passer en revue s'exercent dans le domaine de l'observation et de l'expérience, sur des objets contingents et variables: les formes, les couleurs, les corps pourraient être autrement qu'ils ne sont; nous-mêmes nous pourrions être autrement organisés, au physique et au moral; du moins n'y a-t-il pas absurdité à poser ces hypothèses, elles ne répugnent pas au bon sens. Il en résulte que les idées représentatives de ces objets ont le même caractère de variabilité et de contingence. Il n'en est pas ainsi de certaines autres idées que nous trouvons en nous; nous ne saurions admettre, par exemple, que la partie soit plus grande que le tout, que la ligne courbe soit plus courte que la ligne droite, que deux et deux égalent cinq, qu'un carré n'ait que trois côtés ou qu'un triangle en ait quatre; qu'un fait accompli n'ait pas une certaine date, qu'un objet n'occupe pas une certaine place. De même dans le domaine de la morale, nous acceptons nécessairement ce précepte qu'il faut rendre à autrui ce qui lui est dû et tout ce qui lui est dû.

Ces notions, et autres semblables, ont donc pour caractère d'être nécessaires, universelles, absolues, de s'imposer à notre intelligence, laquelle ne les a pas faites et ne peut

pas les détruire. « Toutes ces vérités subsistent indépendamment de tous les temps ; en quelque temps que je mette un entendement humaiu, il les connaîtra ; mais en les connaissant, il les trouvera vérités ; il ne les fera pas telles, car ce ne sont pas nos connaissances qui font leurs objets, elles les supposent. Aussi ces vérités subsistent devant tous les siècles, et devant qu'il y ait eu un entendement humain ; et quand tout ce que je vois dans la nature serait détruit, excepté moi elles se conserveraient dans ma pensée et je verrais clairement qu'elles seraient toujours bonnes et toujours véritables quand moi-même je serais détruit, et quand il n'y aurait personne qui fût capable de les comprendre (1). »

On les appelle pour ce motif notions premières : elles sont premières par leur importance, comme étant à la base de toutes nos autres connaissances et comme en étant la condition ; mais elles ne se manifestent pas les premières dans notre esprit, qui débute au contraire par les notions sensibles, et c'est à l'occassion et à la suite de celles-ci qu'elles nous apparaissent. Elles se formulent en un certain nombre d'axiomes, tels que ceux que nous avons cités plus haut, ou de propositions appelées vérités premières, telles que les suivantes : — Tout objet occupe un lieu dans l'espace (formule de la notion première d'espace) ; — Tout fait a lieu dans le temps (notion première de durée) ; — Tout ce qui commence d'exister a une cause (notion première de cause) ; — Tout ce qui est a sa raison d'être (notion première de raison d'être). Enfin elles se ramènent toutes à l'idée de Dieu, laquelle embrasse les idées de l'espace absolu, de l'éternité, de la cause pre-

(1) Bossuet, *De la connaissance de Dieu et de soi-même*, ch., VI 5, p. 165.

mière, de l'infini et du parfait. Or, c'est à la raison que nous devons ces idées: la raison est donc la faculté de l'absolu. Il ne s'agit pas, bien entendu, de donner aux enfants un enseignement de cette nature; il s'agit de savoir si leur raison naissante est capable de concevoir ces vérités supérieures, dans quelle mesure, et à quel propos.

On dit vulgairement que les enfants ont l'âge de raison quand ils ont atteint huit ou neuf ans et qu'on peut leur parler raison. Ou cela ne signifie rien, ou cela signifie que le sens commun leur attribue, à un certain âge, une puissance d'intelligence dépassant la sphère des idées sensibles et contingentes. Toutefois, il importe de distinguer entre le moment où les idées de la raison se manifestent pour la première fois dans la vie intellectuelle, et celui où l'enfant est apte à les comprendre. Or, il y a telle intelligence qui sera toujours incapable de les comprendre, tout en les appliquant : dès qu'on pense, c'est, qu'on le sache ou non, en conformité de ces idées.

Le nourrisson qui se fâche quand, après lui avoir mis son manteau et son chapeau, on ne le mène pas promener immédiatement, obéit au principe de la raison d'être, sans s'en douter: la raison d'être de la toilette qu'on lui fait est la promenade. Quand il crie jusqu'à ce qu'il ait obtenu ce qu'il désire, il obéit à l'idée vague que l'effet de ses cris sera d'appeler l'attention de sa mère ou de sa nourrice: il agit comme un être qui est une cause; il est une cause en réalité, il a donc en lui, sans le savoir, la notion de cause. Elle ne se développera que plus tard. Un enfant de deux ans était la terreur des chats; un jour, on le trouve seul dans une chambre avec un petit chat; il s'écrie aussitôt en son langage: Je ne fais pas de mal au chat. C'était

vrai pour le moment, ajoute l'observateur du fait (1) ; car le pauvre animal était blotti sous une armoire, épouvanté, Que prouve ce cri de l'enfant? qu'il se sent coupable, c'est-à-dire cause. A l'école, celui qui, pris en faute, avoue, se reconnaît cause; s'il ment par crainte d'être puni, ce sera un aveu aussi, mais indirect, qu'il est réellement cause, c'est-à-dire responsable de ce qu'il a fait; enfin s'il dit: Je ne l'ai pas fait exprès, c'est qu'il distingue déjà la différence qu'il y a entre un acte accompli sans réflexion et un acte intentionnel. Or, s'il est cause, l'enfant est, par là même, et dans une certaine mesure, moralement libre, responsable, méritant et déméritant. Il l'apprendra petit à petit, souvent à ses dépens, par l'expérience journalière, et non par des théories auxquelles il n'entendrait rien; mais on voit par là quelle est, au point de vue pratique, l'importance des notions premières.

Un petit garçon de deux ans et huit mois, à qui j'avais donné en même temps comme jouets un zouave et un omnibus, voulait absolument faire entrer le zouave, haut de vingt centimètres, par la portière de l'omnibus, haute de dix. Il ne comprenait pas que, par rapport à l'ouverture, le contenu aurait été plus grand que le contenant, mais il appliquait à sa façon la notion que tout objet doit occuper une place. Un enfant de sept ans, cherchant avec son père un objet perdu et ne pouvant le retrouver, dit: « Pourtant quelque chose est quelque part. » C'est, ajoute M. Egger (2) qui cite le mot, « c'est sous une forme bien naïve, mais déjà très claire, l'idée que toute matière occupe une place dans l'espace ; je n'aurais certes jamais songé à

(1) M. Pérez, *Ouvrage cité*, ch. XI, p. 36

(2) *Observations*, etc., p. 65.

la lui enseigner ; la formule générale s'est dégagée toute seule, et sans aucun effort appréciable à nos yeux, de l'observation d'un fait particulier... L'enfant exprimait ainsi un besoin invincible de l'esprit, une de ces conceptions nécessaires qui ont leur expression enfantine et irréfléchie bien avant que la philosophie en ait trouvé la formule savante. » Ce qui paraît échapper plus longtemps à la raison de l'enfant, c'est la conception de l'infini : il a très bien la notion d'espace, mais non pas d'espace infini ; l'espace, pour lui, est toujours représenté par quelque chose qu'il voit, et qui par conséquent est borné là, si loin que s'en étende l'horizon ; « le ciel », telle en est pour longtemps la plus haute expression.

Il en est ainsi de la notion de durée. L'enfant n'a qu'une idée très vague du temps, et c'est ponr cela qu'il n'en connaît pas le prix. « Perdre son temps » est une expression qui, pendant plusieurs années, n'a pour lui aucune signification morale, parce qu'elle n'a guère de signification logique. Il comprend bien, m'objectera-t-on, qu'il faut un certain temps pour faire telle ou telle chose, qu'entre hier et aujourd'hui il y a un temps écoulé ; l'exercice de la mémoire, nous l'avons vu, serait sans cela impossible. Combien de jours avez-vous mis à tricoter un bas? Combien de jours a duré votre cahier? Une petite fille pourra répondre à ces questions, avec un peu d'effort, mais sans se rendre pour cela bien compte de la durée relative. Les mots : *un an*, *un mois*, n'ont pas de sens précis dans la bouche d'un petit enfant ; le mot : *toujours* dans la bouche d'un enfant même plus âgé ; la conception de l'infini dans la durée lui échappe. La seule ouverture par où il puisse jeter une vue un peu moins incertaine sur cette notion, se produira à propos de la grandeur numérique. qui est l'objet de l'arithmétique. Il

comprendra qu'on puisse rendre un nombre toujours plus grand en y ajoutant toujours de nouvelles unités et le porter ainsi à l'infini. Mais c'est l'infini de la grandeur et non celui de la durée.

Quant à l'idée de Dieu, c'est un fait que l'esprit des enfants accepte aisément, sous la forme d'un Dieu père et créateur. L'hérédité, l'éducation, la coutume y sont bien pour quelque chose, mais pas au point de créer la conception elle-même. Rousseau a beau dire que cette idée ne peut être que superstitieuse, parce que, pour avoir accès dans l'intelligence de l'enfant, elle traverse des images sensibles. Kant nous paraît dans le vrai plus que Rousseau, en affirmant que l'analogie avec l'idée d'un père de famille rendra claire pour les enfants la notion de Dieu. En réalité, c'est la seule manière de la leur faire compendre, et il n'y rien là qui choque les procédés logiques de la raison : l'idée d'un Dieu père et créateur, outre l'analogie avec celle du père de famille, n'est au fond que l'idée de cause première, sous un terme accessible à l'intelligence enfantine.

Ce que nous avons dit suffit pour montrer ce qu'est la raison, et en quoi consiste son rôle dans l'éducation, ne faisant aucune différence à cet égard entre les garçons et les filles. Elle a été bien nommée « le maître intérieur, qui parle à tous les hommes le même langage ».

§ 7. — *Le jugement.*

« On est quelquefois un sot avec de l'esprit, dit La Rochefoucauld (1), mais on ne l'est jamais avec du jugement. » — Avoir du jugement, c'est ne pas se tromper dans l'appréciation des personnes et des choses, les voir telles qu'elles sont. La jeune fille qui, dans le choix d'une profession, s

(1) *Maximes*, 456.

décide à suivre les conseils de sa famille et l'exemple de sa mère, fait preuve de jugement; celle qui veut être couturière à cette seule fin d'être toujours bien habillée, fait preuve d'étourderie. On dit de l'enfant qui récite sa leçon sans la comprendre, qu'il n'a que de la mémoire; de celui qui la récite et la comprend, qu'il a de la mémoire et du jugement.

C'est ainsi que le langage ordinaire exprime l'idée que l'on se fait généralement de la faculté de juger. Juger est, en effet, un acte de la raison qui consiste à affirmer qu'une chose est ou n'est pas, qu'elle est d'une façon ou d'une autre; si nous nous trompons, c'est que nous n'avons pas une idée juste de l'objet de notre affirmation. Il n'est pas une seule de nos idées qui ne nous apparaisse sous forme de jugement; car, dès que nous avons l'idée d'une chose, nous croyons à sa réalité : le petit enfant voit une fleur rouge, il en a l'idée, il croit à son existence; il a faim, il croit à la réalité de cette sensation. Telle est l'affirmation mentale, le jugement concret dans son essence pure et primitive.

Au fur et à mesure que s'élargit le domaine de ses acquisitions intellectuelles, l'enfant exerce sa faculté de juger d'une manière plus compliquée; ses jugements ne sont plus de simples affirmations d'existence, ils deviennent comparatifs, c'est-à-dire qu'ils résultent de la comparaison de deux idées. Quand, à force de tourmenter le petit chat, il en reçoit un coup de griffe, il dit : Vilain minet... il fait un jugement comparatif, en affirmant le rapport qu'il a saisi entre l'idée de chat et l'idée du coup de griffe. S'il dit de lui-même : Pas vilain bébé... il affirme encore après comparaison, malgré la forme négative: car nier c'est affirmer qu'une chose n'est pas.

Le jugement étant une affirmation, si l'objet de notre affirmation nous est mal connu, nous errons forcément; c'est ce qui nous arrive quand nous parlons de ce que nous ignorons, de ce que nous savons mal, de ce que nous croyons savoir. Or l'erreur est bien pire que l'ignorance : celle-ci est la privation de la vérité, l'erreur en est le contraire. « La vraie règle de bien juger est donc de ne juger que quand on voit clair, et le moyen de le faire est de juger avec une grande considération (attention) (1). » Cette « grande considération, difficile à des esprits même mûrs, l'est surtout aux enfants, dont l'esprit est ardent, l'attention rapide et décousue, l'imagination sensible, toujours en éveil, et qui sont prompts à s'impatienter. »

Le jugement est un acte intérieur de l'esprit indépendant de toute expression, et qui peut n'être que tacite. Il y a donc une différence entre lui et la proposition, qui en est la formule. La grammaire, analysant la proposition, nous apprend qu'elle se décompose en trois termes, le sujet, l'attribut et le verbe; ces trois termes sont respectivement l'expression des trois idées qui sont les éléments essentiels du jugement : l'idée de l'être dont on affirme quelque chose; l'idée de la manière d'être qui en est affirmée; le rapport entre ces deux idées. Ce qui explique ce que l'on apprend encore en grammaire : que le verbe exprimé ou sous-entendu est le mot de l'affirmation, et que sans lui la proposition serait impossible; que le verbe affirme toujours l'existence; qu'en réalité il n'y a qu'un seul verbe essentiel, le verbe *être*, les autres étant des verbes attributifs : « Jeanne gronde sa poupée : — Jeanne est grondant sa poupée. »

Nous avons ici une nouvelle occasion de préciser le rôle

---

(1) Bossuet, *Connaissance de Dieu et de soi-même*, ch. 1er, § 16.

du langage et de constater une fois de plus son importance. Le jugement nécessite la comparaison et l'abstraction, il réunit ou sépare deux idées : le langage suit chacune de ces opérations et en représente les résultats. En s'ordonnant et en se distribuant conformément à la marche de la pensée, il devient *le discours* ; le tissu de la parole recouvre celui des idées, s'y incorpore en même temps qu'il leur donne un corps. Le jugement est ainsi lié au langage, et c'est ce que Platon exprimait en disant que « la pensée est une parole intérieure ». Il suit de là qu'il doit y avoir conformité parfaite entre le signe et la chose signifiée, entre le mot et l'idée ; que si l'idée fait seule la valeur du mot, le mot peut réciproquement induire en erreur sur la valeur de l'idée, quand il est impropre, inexact, vague, obscur : à ce point qu'on a lieu d'attribuer au langage l'origine d'une partie des erreurs du jugement. Quand les mots entrent dans la mémoire sans porter avec eux une signification précise ou avec une signification détournée, et que l'habitude les accepte sans contrôle, les emploie sans discernement, les voilà passés dans l'usage quotidien, où ils signifient souvent toute autre chose que ce qu'ils étaient originairement destinés à signifier. Y a-t-il un mot plus fréquemment employé que celui de *droit*, ou que celui de *liberté*? Qui ne parle de ses droits, ou n'invoque sa liberté ? Demandez à vingt personnes de vous expliquer ce qu'elles entendent par là, vous aurez vingt explications différentes.

Il faut donc apporter la plus grande attention aux termes dont on se sert, et la meilleure manière d'y réussir, c'est encore de s'habituer à n'accepter aucune idée qu'on ne l'entende bien, qu'on ne soit capable de s'en rendre compte et qu'on ne la reconnaisse pour vraie : bien parler, c'est bien penser ; et la condition de bien penser, c'est de ne

pas se prendre aux apparences, de ne pas se payer de mots, de réfléchir avant de juger.

§ 8. — *Le raisonnement.*

De même que les idées ne sont jamais dans l'esprit à l'état isolé, mais se présentent toujours sous forme de jugements, de même les jugements se tiennent et se relient entre eux. Le lien est plus ou moins étroit, plus ou moins apparent : tantôt on l'aperçoit sans presque le chercher, tantôt il ne se laisse saisir qu'au prix d'un effort. C'est que, dans ce cas, le rapport n'est pas immédiat, et que, pour l'établir, il faut instituer une série plus ou moins longue d'intermédiaires, comme des anneaux rattachant les deux extrémités d'une chaîne. Établir ce rapport, c'est raisonner. Les savants ne font pas autre chose ; et nous-mêmes, à vrai dire, nous faisons comme les savants, que nous le sachions ou non ; il n'est guère de jugements et d'actes qui ne procèdent de quelque raisonnement virtuel ou actuel, conscient ou inconscient. Mais tous les raisonnements, ceux de la science et ceux de la vie pratique, se ramènent à trois modes : l'analogie, l'induction, la déduction.

Le sang est un liquide, et un liquide capable de mouvement puisqu'on sent battre le pouls ; les artères et les veines qui le renferment ont la forme de conduits hydrauliques : autant de ressemblances avec l'eau, ou tout autre liquide. De ces ressemblances connues et visibles, on en conclut (avec raison) une autre non visible, renfermée dans les premières, à savoir, la circulation du sang. Les effets de la foudre et ceux de l'électricité sont identiques : on en conclut l'identité de la cause des uns et des autres. La lune est une planète comme la terre, comme elle, elle est

dans le mouvement du système solaire, comme elle, elle paraît avoir des montagnes, des vallées, des volcans... on en conclut (à tort) qu'elle est également habitée.

Tel est le raisonnement par analogie; il va du connu à l'inconnu sur la foi du connu. Les exemples précédents permettent d'apprécier ses avantages et ses dangers. Quand les ressemblances observées entre des objets d'ailleurs différents sont réelles, nombreuses, profondes, les conclusions par analogie sont valables; quand elles sont superficielles, purement extérieures, mal déterminées, les conclusions sont erronées.

L'analogie peut donc rendre à la science de grands services, si elle est prudemment employée, et l'égare si elle s'aventure dans des suppositions hasardées. Dans la science de l'éducation, on raisonne souvent par analogie : on a constaté que tel procédé a réussi avec un enfant, on en conclut qu'il réussira avec un second, avec un troisième, avec tous, et en principe on n'a pas tort. Les méthodes générales d'enseignement, les règles générales de discipline, sont fondées sur l'analogie, parce que la nature dans son fond est identique chez tous les enfants. Mais on voit le danger de pousser ce raisonnement à outrance. Sans doute, la nature est la même chez tous les enfants, mais avec combien de différences de détail, de nuances délicates! Il faut employer, si je puis ainsi parler, des nuances également graduées dans les applications particulières de la méthode et de la règle, qui restent les mêmes, elles aussi, dans le fond, mais dont on mettra les procédés en harmonie avec les différents caractères. Vouloir tout assujettir, tout ramener indistinctement au même niveau, c'est agir en aveugle et aller contre la nature même.

Dans la vie ordinaire, l'analogie est aussi d'un habituel

emploi, et peut nous mener loin. Le monde est plein de trompeuses ressemblances, et l'esprit humain est naturellement porté aux vaines conjectures, aux hypothèses hasardeuses. Nous sommes d'autant plus aisément séduits que le langage se met de la partie: ce qu'on appelle les figures, les métaphores, les comparaisons, autant d'applications de l'analogie dans la langue de tout le monde, à plus forte raison dans la langue littéraire. Malherbe, pour consoler un père de la mort de sa fille, lui écrit :

> ...Rose, elle a vécu ce que vivent les roses.
> L'espace d'un matin ;

analogie gracieuse et touchante. Mais il y en a de triviales et de grossières.

L'analogie est plutôt une association d'idées qu'un raisonnement rigoureux : ce nom doit être réservé à l'induction et à la déduction. Quand d'une et de plusieurs idées particulières nous nous élevons à une idée générale, nous procédons par induction ; quand nous tirons d'une vérité générale telle ou telle vérité particulière, nous procédons par déduction.

L'induction a une grande place dans la vie ordinaire ; toutes nos communications avec nos semblables, tous les actes nécessaires à la vie supposent un raisonnement inductif spontané. La ménagère qui va remplir sa cruche à la pompe de la cuisine ne sait pas la physique ; mais elle sait que l'eau coulera aujourd'hui, demain, après-demain, parce qu'elle a coulé hier, avant-hier, et cela lui suffit.

Cela ne suffit pas au savant. Non seulement le savant connaît le fait, mais il veut connaître et il réussit à connaître le comment du fait, c'est-à-dire les conditions dans *lesquelles* il se produit toujours et sans lesquelles il ne se *produirait jamais*. L'ensemble de ces conditions s'appelle

une loi. Les lois de la nature sont stables et générales; le savant le croit avant de les avoir découvertes et formulées, sans quoi il n'aurait pas même eu l'idée de les chercher. Les plus ignorants ont la même croyance et lui obéissent à chaque instant sans le savoir. Voyez ce paysan illettré ensemencer son champ: le ferait-il, s'il n'était sûr que le grain germera, lèvera et produira des épis à la saison prochaine? Qu'il cesse un instant de le croire, le monde mourra de faim. En l'an mil, on attendait la fin du monde: la terre resta sans culture et la population sans pain.

Nous devons au raisonnement inductif non seulement la connaissance de la nature physique, mais celle des sciences qui touchent à l'esprit et à la nature morale. Le langage a ses lois, formulées dans la grammaire générale; l'histoire, la géographie, l'économie sociale, la politique elle-même ont les leurs, la pédagogie a les siennes, puisées dans l'étude de la nature humaine. Mais ces beaux résultats de l'induction ne s'obtiennent, bien entendu, que par l'observation de règles sévères. Il faut étudier les faits longtemps, avec patience, avec esprit de suite; faire des expériences, les renouveler, les varier, les vérifier par d'autres, prévoir, inventer, ne pas se hâter de généraliser, ne formuler une loi qu'après avoir épuisé tous les moyens de vérification et de contrôle. C'est ainsi qu'ont été réalisés notamment les magnifiques progrès des sciences physiques et naturelles.

Les vérités découvertes par l'induction sont des jugements généraux qui contiennent, pour ainsi dire, en eux, des vérités particulières. Il en est de même des notions premières, des axiomes, des idées universelles et nécessaires de la raison. De part et d'autre, ce sont des principes. Établir *les rapports* entre ces principes et les vérités parti-

culières qui en découlent, c'est raisonner par déduction. conclure du général au particulier. Les gaz et les vapeurs sont élastiques: loi de Mariotte, principe général. Papin en a tiré cette conséquence particulière que la vapeur d'eau enfermée dans un tube fera mouvoir un piston; Fulton, cette autre conséquence, que la vapeur peut être utilisée comme force motrice. — La ligne droite est le plus court chemin d'un point à un autre: donc l'un des trois côtés d'un triangle sera moindre que la somme des deux autres. Il ressort de ces exemples que toutes les applications de la science à l'industrie reposent sur un raisonnement inductif; que l'esprit peut avoir besoin de passer par une série plus ou moins longue d'intermédiaires pour apercevoir le lien qui rattache les conséquences aux principes. Les sciences mathématiques et en particulier la géométrie sont un développement collectif continu. La forme rigoureuse du raisonnement déductif est le syllogisme.

Le raisonnement sous toutes ses formes est donc un moyen que nous avons d'arriver à la connaissance de la vérité; les savants ni les philosophes ne l'ont inventé, ils l'ont saisi dans le jeu naturel de l'intelligence, l'ont étudié et utilisé. L'enfant même raisonne: n'appelle-t-on pas raisonneur un enfant qui a réponse à tout, qui discute, disons le mot, qui ergote (1)? J'ai entendu un petit garçon de cinq ans, d'un caractère fort difficile, répondre d'un air de défi sérieux à son père exaspéré: « Tu veux me battre, mais tu ne dois pas le faire. » Si le raisonnement est un enchaînement de jugements dont l'un est contenu dans l'autre, il y a là un raisonnement évident non dans la forme,

(1) *Ergoter*, du latin *ergo*, donc, le mot le plus fréquemment employé *dans le raisonnement*.

mais dans le fond. Une petite fille d'un an et sept mois voulait son chapeau placé sur une table trop haute pour qu'elle y pût atteindre; après quelques moments d'attente, impatientée et irritée, je me lève et le lui donne. Son premier mouvement est de le mettre sur sa tête; puis, elle va prendre mon propre chapeau posé sur une chaise à sa portée et me le présente d'un air fort sérieux.

Etait-ce un remerciement, ou une invitation à la mener promener, peu importe : il y avait là évidemment un raisonnement analogique, et même inductif. Un petit garçon de deux ans, après avoir perdu un jouet qu'il aimait beaucoup, avait été si heureux de le retrouver, qu'ensuite il le cachait pour avoir le plaisir de le chercher et de le retrouver encore : acte d'invention imaginative, où le raisonnement a sa part, raisonnement où se rencontrent l'induction et la déduction, comme dans la plupart de ceux que nous faisons spontanément au cours de la vie habituelle : J'ai eu du plaisir, une fois, deux fois, trois fois... à retrouver mon jouet; donc j'y aurai toujours du plaisir (induction). — Toutes les fois que j'ai retrouvé mon jouet, j'ai eu du plaisir; donc j'en aurai encore cette fois-ci (déduction). Ce double mouvement est figuré par Bacon dans ce qu'il appelle une échelle double : par l'induction, on monte; par la déduction, on descend. Raisonner ressemble assez, en effet. à l'action de monter ou de descendre un escalier; l'esprit scientifique seul monte ou descend marche par marche : dans l'usage ordinaire, on franchit plusieurs degrés à la fois, sans s'en rendre compte. C'est surtout ce qui arrive aux enfants. La puissance de raisonner est chez eux toute virtuelle et le raisonnement n'est guère que l'association des idées. Aussi l'analogie est-elle le procédé le plus naturel à l'intelligence enfantine.

Il faut en tirer parti, et s'en servir comme d'un moyen pour passer à l'emploi des autres modes de raisonnement.

§ 9. — *La méthode.*

Le raisonnement nous conduit tout droit à la question de la méthode. Ce n'est pas tout d'aspirer à la connaissance de la vérité, il faut savoir la découvrir : tous les chemins n'y mènent pas, du moins avec une égale sûreté. S'instruire soi-même est déjà difficile, instruire les autres l'est bien davantage : d'où nécessité d'étudier et d'employer les procédés les plus directs et les mieux éprouvés. La méthode, en général, est l'art de disposer nos pensées dans l'ordre le plus convenable : soit pour trouver la vérité, quand nous l'ignorons, soit pour pour la communiquer à autrui, quand nous l'avons connue. On la définit encore l'ensemble des procédés suivis par l'esprit pour la recherche et la démonstration de la vérité.

Chaque science, chaque art a sa méthode, qui est l'application à un objet d'étude spécial des principes essentiels de la méthode en général. Or, la méthode en général se compose de deux procédés fondamentaux : l'analyse et la synthèse.

L'analyse est la décomposition d'un tout en ses parties constitutives, elle procède par abstractions successives, et va du composé au simple. La synthèse recompose et reconstruit ce que l'analyse a séparé, elle procède par généralisations successives et va du simple au composé. Ce double procédé n'a rien d'arbitraire, il est essentiel à l'intelligence. Voyez le petit enfant : pour savoir ce qu'il y a dans une montre, il la casse, méthode analytique coûteuse, mais logique. Quand nous voulons connaître une ville, que faisons-*nous ? Nous* en parcourons successivement les monuments,

les promenades, les places, les rues; quand nous voulons connaître les habitants d'une localité, nous les visitons tour à tour. Quand une couturière a une robe à faire, j'imagine qu'elle n'entreprend pas tout à la fois, qu'elle en taille d'abord les différentes parties et les coud l'une après l'autre. Qu'est-ce, sinon le procédé analytique ? Et voici la synthèse : quand toutes les parties de la robe sont préparées, elle les assemble. Il n'est pas plus possible d'avoir une idée exacte d'une robe si l'on n'en voit que les morceaux épars, qu'il n'est possible de la faire sans commencer par des morceaux épars. Les deux procédés se tiennent et se combinent entre eux Il n'en va pas autrement dans les différents ordres de sciences. Pour savoir de quelles espèces de mots se compose une proposition, on examine les mots un à un : c'est l'analyse grammaticale ; pour savoir de combien de propositions et de quelles propositions se compose une phrase, on prend chaque proposition à part : c'est l'analyse logique. Mais cela fait, on n'a plus ni proposition, ni phrase, on n'en a que les éléments : on rapproche ces éléments, on reconstruit ce qu'on avait séparé, la synthèse succède à l'analyse.

Or, aucune science ne se passe du raisonnement, et nous allons retrouver l'analyse et la synthèse dans le raisonnement inductif et dans le raisonnement déductif. L'induction a évidemment son point de départ dans l'analyse, puisqu'elle le prend dans l'étude des faits particuliers, et son point d'arrivée dans la synthèse, puisqu'elle aboutit à une loi, à une vérité générale qui embrasse tous les faits particuliers d'un certain ordre. La loi, la vérité générale, le principe, c'est le simple, par rapport aux particularités nombreuses, qui sont le composé. Par exemple, on observe *que l'eau* monte à une égale hauteur dans deux

tubes de verre communiquant; on renouvelle l'expérience avec deux, trois, dix autres liquides: voilà sur une série de faits particuliers une série d'observations particulières qui sont autant d'analyses. On en conclut la loi d'équilibre des liquides, formule générale qui est la synthèse de ces faits et de ces observations. La déduction a son point de départ dans la synthèse, et aboutit à l'analyse, puisqu'elle fait sortir des vérités particulières d'un principe général.

Ces considérations préliminaires posées, nous avons à examiner dans quel rapport les méthodes d'enseignement se trouvent avec la méthode générale. Il s'agit ici uniquement de communiquer à autrui l'instruction personnellement acquise, en n'oubliant pas que « autrui » c'est l'enfant, c'est-à-dire un être intelligent, doué des mêmes facultés que l'homme, mais ne les possédant qu'en germe, capable de connaître et de comprendre, mais à la condition qu'on approprie à sa capacité intellectuelle, non seulement les objets, mais encore les procédés d'enseignement.

Comment débute l'enfant dans la connaissance? Par des notions sensibles et concrètes. Parlez-lui du genre humain, il ne vous comprend pas; parlez-lui d'un homme qui est son père, d'une femme qui est sa mère, il vous comprend. Dites-lui que la méchanceté est une vilaine chose, je doute qu'il entende bien le mot *méchanceté*; mais dites-lui qu'il est méchant parce qu'il bat son petit camarade, il saura ce que vous voulez dire. L'association des idées est pour lui l'association des images des objets représentés par les idées, et la mémoire est l'imagination reproductrice. Son attention, souvent fort vive, ne sort pas volontiers du monde de la réalité concrète; c'est là aussi qu'il puise les éléments de ses jugements et de ses raisonnements. Mais *tout ce qui* s'enseigne se ramène à des règles, et toute

règle est une généralité, et toute généralité est une abstraction : ce passage du concret à l'abstrait, du particulier au général (c'est-à-dire du composé au simple) est la grande, on pourrait dire la seule difficulté de toute méthode d'enseignement. La meilleure est celle qui la résout le mieux.

Je suppose qu'il s'agisse d'enseigner la règle de l'accord de l'adjectif avec le nom. Lequel vaut le mieux, d'énoncer la règle, de la faire apprendre dans une grammaire, pour la faire ensuite réciter de mémoire, ou de choisir des noms représentant des choses ou des idées connues des enfants, de les écrire au tableau, d'y ajouter des adjectifs, d'appliquer la règle en la faisant pour ainsi dire toucher du doigt? Après une série d'exercices les enfants arriveront à l'énoncer eux-mêmes, ou tout ou moins à la saisir et à la retenir. — Dans les deux cas, ils auront à l'appliquer. Énoncer d'abord la règle, puis la faire appliquer, c'est la méthode déductive ; la montrer par des exemples, puis l'énoncer, c'est la méthode inductive, mais, même dans ce cas, la déduction a encore sa place toutes les fois que l'enfant aura à tenir compte de la règle.

Il s'agit d'enseigner le système métrique. On dicte la définition du mètre : « Le mètre est l'unité de longueur, il représente la dix-millionième partie du quart du méridien terrestre » ; puis on énumère les multiples et les sous-multiples : qu'en retirent les enfants? Une formule inintelligible pour eux, que leur mémoire seule retiendra si elle est fidèle. — Qu'on prenne un mètre, qu'on mesure sous leurs yeux la table où ils écrivent, le banc où ils sont assis, le tableau noir appliqué au mur ; qu'on le leur mette ensuite entre les mains pour en faire usage eux-mêmes ; qu'on finisse par leur montrer sur une sphère le méridien terrestre..., ils comprendront et ils sauront.

Autres exemples. Au temps où j'allais à l'école, la géographie s'apprenait par les définitions: il y en avait trois ou quatre pages; puis on arrivait aux parties du monde, c'est-à-dire à une longue énumération de noms plus ou moins bizarres et qui, pour être des noms propres, étaient aussi peu intelligibles que des termes abstraits. On partait de l'inconnu, l'on marchait dans l'inconnu, et l'on y restait. La carte est au moins un auxiliaire pour les yeux, et un auxiliaire indispensable; reste à savoir quelle carte il faut regarder, et ce qu'il faut y regarder. La première carte est celle de la commune, tout au moins du canton, et le premier point à y marquer c'est celui qu'occupe la maison d'école: l'enfant sait où il est, et au fur et à mesure que vous le conduirez de la commune au canton, du canton à l'arrondissement, de l'arrondissement au département, il reconnaîtra son chemin. — Dans l'enseignement historique, au lieu de lui mettre un livre entre les mains, où il sera tenu d'apprendre, pour la réciter, l'histoire sainte ou l'histoire de France, racontez vous-même, faites revivre les personnages, évoquez le souvenir des temps disparus. C'est le conseil que donne Fénelon: « Animez vos récits de tons vifs et familiers, dit-il; faites parler vos personnages: les enfants, qui ont l'imagination vive, croiront les voir et les entendre. Par exemple, racontez l'histoire de Joseph: faites parler ses frères comme des brutaux, Jacob comme un père tendre et affligé; que Joseph parle lui-même; qu'il prenne plaisir, étant maître de l'Égypte, à se cacher à ses frères, à leur faire peur, et puis à se découvrir. Cette représentation naïve, jointe au merveilleux de cette histoire, charmera un enfant.... » On en peut dire autant, à plus forte raison, des grands faits et des grands personnages de l'histoire nationale.

Allons plus loin : il faut inspirer aux enfants le respect de la vérité et l'horreur du mensonge. Leur dire que le mensonge est honteux, leur faire lire cette maxime inscrite sur les murs de la classe, ce n'est pas là un moyen pratique. Racontez-leur l'anecdote de Washington enfant, à qui l'on avait fait cadeau d'une hachette, et qui n'eut rien de plus pressé que d'essayer son jouet sur les arbustes du jardin paternel. Son père s'aperçoit des mutilations et demande avec colère quel en est l'auteur; l'enfant avoue plutôt que de nier la vérité, et le père lui pardonne. Tirez de là un précepte général, et alors vous serez compris. Un de vos élèves a menti : demandez-lui s'il est content de lui-même, s'il n'entend au dedans de lui aucun reproche... Voilà l'éveil de la conscience, la révélation de cette loi morale qui est la raison suprême, et dont la beauté arrachait à un philosophe de l'antiquité ce cri de piété et d'admiration : « Ni l'étoile du matin, ni l'étoile du soir, ne sont aussi belles à contempler. » L'idée religieuse elle-même prise en soi, le sentiment du divin qui est proprement le sentiment de l'infini et de l'idéal, trouvent ainsi leur place dans l'enseignement, sous une forme capable d'émouvoir les cœurs, d'élever les âmes et de les agrandir. On demandait à Newton de démontrer l'existence de Dieu; il leva la main vers le ciel, en disant : « Voyez! »

Voir, en effet, voilà ce que l'intelligence enfantine demande avant tout, d'abord avec les yeux du corps, puis avec les yeux de l'esprit. Elle est satisfaite quand on lui présente une chose déjà connue ou une idée déjà comprise; la présence d'un objet matériel, nécessaire au début, ne l'est pas toujours, pourvu que l'esprit de l'enfant soit frappé et son imagination excitée; la mémoire imaginative lui vient en aide.

Tel est le procédé intuitif (1). Il n'est autre chose qu'une application de la méthode inductive, puisqu'il conduit l'enfant comme pas à pas de ce qu'il voit physiquement à ce qu'il doit voir intellectuellement, de ce qu'il sait à ce qu'il ignore ; et l'on n'a pas, que je sache, trouvé encore de meilleur moyen de lui faire franchir la distance du concret à l'abstrait. Ce qu'on appelle la méthode interrogative ou socratique se ramène aussi à l'induction, avec la forme de l'interrogation graduée, puisque, en partant d'une notion acquise, elle conduit l'enfant à trouver lui-même d'autres idées qui s'associent entre elles et avec celle qui leur sert de point de départ.

Nous n'en conclurons pas qu'il faille écarter absolument la méthode déductive ou expositive : car elle s'impose dans l'enseignement de certaines parties du programme des écoles primaires, comme la géométrie, et elle est appliquée même inconsciemment toutes les fois qu'on applique une règle ou qu'on s'appuie sur une vérité générale. Mais nous conclurons que la méthode inductive ou intuitive est la plus appropriée aux dispositions naturelles de l'enfant, au développement normal et progressif de sa mémoire, de son imagination, de sa raison, et, dans l'ordre moral, de son caractère et de son cœur.

PAUL ROUSSELOT.

---

(1) D'un mot latin, qui signifie *voir*, non seulement par les yeux, mais par la pensée.

LES CAISSES D'ÉPARGNE SCOLAIRES

Nous donnons ici un rapport que M. Cuissart, inspecteur primaire à Lyon, a adressé à la *Société d'économie politique de Lyon*. Nous l'empruntons au procès-verbal de la séance du vendredi 9 janvier 1880, présidée par M. Flotard, ancien député.

Nos lecteurs savent que M. Cuissart a été nommé inspecteur primaire à Paris.

M. le Président donne la parole à M. Cuissart, inspecteur des écoles primaires, sur la question à l'ordre du jour : *Les caisses d'épargne scolaires.*

M. Cuissart s'exprime en ces termes :

Messieurs,

Suivant le désir exprimé par votre Bureau, je vais vous donner quelques renseignements sur une œuvre bien modeste, mais qui a cependant son importance; je veux parler des *caisses d'épargne scolaires*. Cette œuvre se développe dans le département du Rhône et produit, dans les écoles primaires de Lyon, des résultats qui n'ont été ni surpassés ni même atteints dans aucune autre ville.

Je crois inutile d'essayer de faire ressortir devant vous les avantages et l'utilité de l'épargne. Vous êtes trop convaincus de son importance et de son effet moralisateur dans les masses, et des bienfaits de toute sorte qui sont la conséquence de son application. Vous avez tous présent à l'esprit l'exposé si complet et si plein d'enseignements fait, à tonre dernière séance, par M. Chabrières-Arlès, sur les bureaux de bienfaisance et sur ceux qui en sont les clients; il est probable, certain même que, parmi les vingt ou vingt-cinq mille indigents qui, à Lyon, s'adressent aux ressources de la charité publique, bien peu ont eu un

livret à la caisse d'épargne. Il y aurait là une statistique qui aurait sa valeur et son importance au point de vue du sujet qui nous occupe, car la misère et l'indigence proviennent plus souvent de l'imprévoyance et de l'inconduite que du manque de travail et de la rigueur de la saison.

Quand l'ouvrier a un livret à la caisse d'épargne, il a pu se faire un petit capital amassé en prévision de l'avenir; il n'a pas connu le chemin du cabaret. Si des économies faites dans des jours de travail abondant et bien rétribué le mettent à l'abri de la misère qu'entraîne le chômage, on peut dire encore que l'ouvrier qui économise est un des membres actifs de la civilisation et du progrès, et qu'il contribue au développement de la moralité publique et de la richesse nationale.

Il faut que les enfants, à l'école, grandissent avec cette idée qu'ils rendront leur condition meilleure en épargnant dès qu'ils commenceront à gagner quelque argent, que l'épargne leur offre un moyen sûr d'acquérir cette aisance qui leur permettra de devenir propriétaires. Il faut que les enfants d'ouvriers, à l'école primaire où ils viennent apprendre à lire, soient élevés dans cette idée morale et juste qu'on ne peut chercher le bonheur et la richesse ailleurs que dans le travail et dans l'épargne; que leur avenir dépendra d'eux et qu'il sera assuré s'ils savent modérer leurs désirs, régler leurs passions, travailler, épargner.

C'est ce qu'on appelle de l'éducation, moyen infaillible d'améliorer la situation matérielle, intellectuelle et morale des citoyens, c'est-à-dire de la nation.

Une statistique récente établit que sur 1,000 habitants, les caisses d'épargne comptent 200 déposants dans certains États de l'Amérique du Nord, le Massachusetts, par exemple; on en compte 115 en Angleterre, 85 en Suisse,

20 en Irlande, 9 en Belgique et moins de 4 en France (3 et une fraction).

Puisque l'épargne est moralisatrice, on s'est posé en France, en Europe et partout ce problème : Comment parvenir à répandre l'habitude de l'épargne?

C'est par la base qu'on a voulu, avec raison, commencer à construire l'édifice.

Les habitudes prises dans l'enfance, qu'elles soient bonnes ou mauvaises, restent. On connaît la puissance de l'habitude, elle devient une seconde nature.

On s'est dit que si l'enfant, à l'école, à l'apprentissage, a fait des économies, plus tard il continuera et deviendra un ouvrier économe, rangé, laborieux.

L'idée d'introduire les caisses d'épargne dans les écoles est une idée qui date de loin. Elle est née en France, il y a quarante ans. On cite un instituteur du Mans, M. Dulac, qui en 1839, le premier, a organisé une caisse d'épargne à son école. A peu près vers la même époque et même dès 1834, la Société d'instruction primaire du Rhône, qui a rendu et qui rend à la cause de l'instruction primaire à Lyon de si réels et de si importants services, a introduit les caisses d'épargne dans les écoles placées sous son patronage. On note encore des écoles de Grenoble, d'Amiens et d'autres villes dans lesquelles l'épargne a été également organisée.

Mais ce n'étaient là que des faits isolés et des exceptions assez rares.

Pendant ce temps l'idée française avait passé la frontière et avait grandi et prospéré à l'étranger.

« Le premier School Penny-Bank fut fondé en Angleterre en 1837; les caisses d'épargne scolaires ont été essayées en Italie en 1844, en Wurtemberg en 1846, en Belgique en 1840, en Prusse en 1852, en Autriche et en Suisse vers la même

époque (1) ». En Suisse, la question a subi diverses phases suivant l'administration politique des divers cantons. Ainsi, tandis que le conseil des cantons de Bâle, de Vaud, décidait qu'il faut enseigner l'économie aux enfants comme on leur apprend l'arithmétique, le grand conseil du canton de Genève rejetait, en 1877, un projet de loi sur l'organisation des caisses d'épargne scolaires, sous prétexte « que l'établissement de la caisse d'épargne, à l'école, créerait l'*inégalité* entre les enfants et aussi l'avarice ».

La même question a été agitée dans les journaux de l'Autriche et de la Suisse allemande l'année dernière. J'ai lu dans un supplément du journal de Bâle intitulé: *Die Grenzpost* (le Courrier de la frontière), une étude fort intéressante sur les caisses de secours et notamment sur les caisses d'épargne scolaires. Un discours du président de la Société d'utilité nationale dit qu'il faut mettre la caisse d'épargne en relation avec l'école, et demande instamment que, d'après les expériences favorables faites en Angleterre, en Belgique, les caisses scolaires soient organisées dans les écoles du canton de Bâle.

« En Angleterre les School Penny-Banks prennent une grande extension. 36 écoles d'un quartier très pauvre de Londres ont été dotées de caisses d'épargne scolaires. Sur 10,000 écoliers qu'elles renferment, 4,000 ont obtenu le livret et économisé une somme de 16,000 francs. Le gouvernement anglais fournit gratuitement les imprimés nécessaires aux School Penny-Banks (2). »

Ce n'est qu'après le coup terrible de 1870 que nous l'avons reprise et en profitant des expériences faites alors

(1) M. de Malarce, *Manuel des Caisses d'Epargne.*
(2) *Ibidem.*

sur de vastes proportions par les Anglais et par les Belges, notamment. Au 31 décembre 1869, alors qu'il n'était question aucunement en France du mouvement des caisses d'épargne scolaires, l'épargne, dans les écoles de la seule ville de Gand, se comptait par 11,500 livrets d'écoliers, portant en moyenne 35 francs, représentant au total la somme énorme de 402,500 francs.

Ce résultat des écoles de Gand est dû à l'organisateur et au propagateur, en Belgique, des caisses d'épargne scolaires, M. Laurent, professeur de Code civil à la Faculté de droit de cette ville. M. Laurent a été chargé par le ministre de faire, dès 1866, des conférences à ce sujet dans les campagnes, dans les écoles et notamment dans les écoles normales d'instituteurs de la Belgique.

A partir de 1870, l'épargne scolaire a fait son apparition presque subitement partout en France. Ç'a été comme une traînée de poudre.

Les administrations scolaires départementales, les inspecteurs d'académie, les inspecteurs primaires, les instituteurs, tout le monde se mit à l'œuvre.

En 1876, une statistique nous apprit que les caisses d'épargne existaient plus ou moins organisées dans la moitié des départemeuts. On cite notamment les villes de Bordeaux, de Nantes, de Grenoble, de Lille, de Troyes, de Beauvais, d'Abbeville, parmi celles où les caisses d'épargne scolaires ont eu et ont actuellement le plus de succès.

Les caisses d'épargne de ces localités ont constaté naturellement la marche ascendante du nombre des livrets. On a attribué, comme on l'a reconnu en Angleterre et en Belgique, la progression croissante de l'épargne chez l'ouvrier à la poussée, si je puis m'exprimer ainsi, imprimée au mouvement parti de l'école.

On a constaté qu'en Belgique, en 1873, le nombre des livrets de la caisse nationale d'épargne s'est élevé de 62,600 à 77,000, grâce aux écoles.

On cite que des ouvriers assez indifférents au livret de leurs enfants, au début de l'épargne, ont fini par en avoir un à leur tour. L'instituteur d'un village non loin de Nantes a relaté qu'avant l'introduction de l'épargne à son école, le village ne possédait pas un seul livret à la caisse d'épargne; on n'en avait jamais vu. Aujourd'hui, de l'école, l'épargne a gagné les familles, et le village est actuellement le siège d'une succursale de la caisse de Nantes.

Actuellement, il n'y a guère qu'une vingtaine de départements qui ne soient pas entrés dans la voie de l'organisation de la caisse d'épargne dans les écoles. Elle existe dans cinquante-cinq départements, dans plus de 8,500 écoles, lesquelles comptent plus de cent quarante-cinq mille élèves possédant le livret.

Dans le département de l'Aisne, sur 1,200 écoles publiques, 500 possèdent la caisse d'épargne, soit 40 0/0.

Ceux qui font exception, et je note cela en passant, sont ceux précisément qui sont au dernier rang pour le degré d'instruction, ceux qui ont jusqu'à 30, 35, 40 0/0 d'habitants qui ne savent ni lire ni écrire: le Cantal, le Morbihan, la Basse-Bretagne, une partie des Charentes et du Limousin.

L'épargne finira donc par s'introduire partout à peu près, en France, comme moyen éducatif. Elle existe même en Algérie. Le dernier bulletin du département de Constantine a annoncé que les écoles de la ville de Bône avaient déposé plus de 4,000 francs dans le cours de la dernière année scolaire.

Le Nord tient peut-être la tête de tous les autres départe-

ments (il est près de la Belgique) pour le développement qu'y a pris l'épargne scolaire.

Au 1er juillet 1879, 861 écoles possédaient des caisses d'épargne scolaires, sur 1,324 écoles que compte le département, soit 65 0/0.

27,933 élèves avaient des livrets, 4,527 avaient des dépôts sans posséder le livret de la grande caisse d'épargne, soit un nombre total de 32,460 élèves épargnants sur 72,189 que renferment les écoles publiques.

Le montant des économies enfantines, déposées à la grande caisse, a atteint le chiffre de 596,542 francs, 15,000 francs se trouvaient dans les caisses des écoles, soit en tout 611,542 francs, qui représentent le montant des économies faites par les écoles, soit 19 francs par livret.

Le *Journal scolaire*, auquel j'emprunte ces chiffres, ajoute : « Voilà de la pédagogie pratique et de la bonne (1). » Je suis de son avis.

Le département de l'Aube se signale aussi sous ce rapport. Le dernier bulletin départemental de l'instruction primaire indique que le nombre des écoles du département, possédant une caisse d'épargne en fonction est de 272 sur 512 écoles publiques que compte ce département, soit 53 0/0. Celui des élèves épargnants, possédant le livret, est de 4,815 sur 28,474 élèves que comptent les écoles publiques, et la somme est de 131,614 francs, soit environ 29 francs par livret d'écolier.

Notons aussi qu'un grand nombre de conseils généraux ont voté des crédits, soit pour couvrir les dépenses d'imprimés, pour récompenser le dévouement des maîtres, ou pour en-

(1) *Journal des instituteurs.*

courager l'épargne et la bonne conduite des élèves épargnants.

Le département de l'Aube, dont nous venons de parler, occupe le quatrième ou le cinquième rang pour le degré d'instruction; il ne compte pas de grandes villes. Au tirage au sort, on trouve 2 ou 4 0/0 des conscrits illettrés. Il est au septième rang parmi les résultats obtenus en matière d'épargne scolaire. Les écoles y sont régulièrement suivies, puisque 48 0/0, presque la moitié des élèves qui sortent des écoles, obtiennent le certificat d'études primaires.

J'empiète là sur un sujet qui sort peut-être un peu de la question d'épargne proprement dite. Mais j'ai voulu établir la corrélation qui existe entre l'instruction et l'épargne. Le paysan instruit comprend la nécessité de l'épargne, tant il est vrai que l'instruction et l'épargne sont sœurs, de même aussi l'ignorance et la misère, fruits du désordre et de l'imprévoyance.

Je ne veux pas établir de parallèle entre le Rhône et les départements que je viens de citer. Il ne serait pas en faveur de notre département. L'instruction y est en retard. On trouve des cantons qui présentent jusqu'à 19, 20, 24 0/0 des conscrits qui, au tirage au sort, ne savent ni lire ni écrire. Il y aurait une curieuse étude à faire à ce sujet.

L'institution du certificat d'études primaires ne date que de trois ans. La proportion entre le nombre des élèves inscrits aux écoles publiques et ceux qui obtiennent le certificat d'études primaires, est à un degré bien bas.

En 1877, le département du Rhône, qui compte 658 écoles publiques, était pour les épargnes enfantines à un degré plus bas encore, puisque les caisses d'épargne scolaires n'y étaient point ou pour ainsi dire point organisées.

Cette question préoccupait à la fois l'administration académique, le conseil de la Caisse d'épargne de Lyon et des membres du Conseil municipal.

Les efforts réunis de ces trois administrations ont contribué à assurer le succès de l'œuvre, et à obtenir les heureux résultats dont nous parlerons dans un instant.

En décembre 1878, il y a un an, M. l'Inspecteur d'académie, voulant que le département du Rhône entrât, sous le rapport des caisses d'épargne scolaires, dans la voie frayée autour de nous, dans l'Isère et ailleurs, résolut de faire un appel adressé à tous les instituteurs et à toutes les institutrices publics, par le moyen du Bulletin départemental de l'instruction primaire. Il chargea votre serviteur, sous sa direction, de la rédaction d'un mémoire ou d'un rapport qui reçut son approbation. Si vous voulez bien me le permettre, je prendrai la liberté de vous lire quelques extraits de ce modeste travail.

M. l'Inspecteur d'académie a fait précéder, dans le Bulletin, l'insertion de l'instruction relative aux caisses d'épargne des recommandations dont voici un extrait :

« Nous recommandons ce travail à l'attention des instituteurs et des institutrices de toutes les écoles publiques de Lyon et du département. Nous les prions de s'en pénétrer et de mettre à profit les idées d'ordre et de prévoyance qui y sont exposées.

» Le département du Rhône ne saurait rester en arrière en ce qui concerne les caisses d'épargne des écoles. Elles obtiennent de beaux résultats dans de nombreux départements ; nous devons nous hâter de les imiter.

» Il faut bien noter que nous devrons moins considérer la *quantité* de la somme versée par école que le nombre total d'*enfants qui* épargneront, qui seront en possession

du livret de la caisse officielle. Un enfant qui, sou par sou, sera parvenu à économiser péniblement deux ou trois francs aura plus de mérite que celui qui, appartenant à des parents plus aisés, a obtenu un livret portant cinq ou dix francs en deux ou trois versements. Les caisses des écoles sont faites en vue des petites sommes, des sous isolés qui se dépensent en futilités, en friandises, et non pour recevoir dès sommes importantes. »

Nous passons maintenant à l'instruction proprement dite dont je viens de parler. En voici un extrait :

La question des caisses d'épargne scolaires est à l'ordre du jour en France. Elle préoccupe les administrations, les municipalités. C'est une œuvre, si elle se généralise partout, qui peut avoir des conséquences matérielles et morales de la plus haute importance et qui peut réellement améliorer le sort de la classe ouvrière.

Le savant économiste Rossi, le successeur de J.-B. Say dans la chaire d'économie politique du Collège de France, a dit que « les salles d'asile et les caisses d'épargne peuvent à elles seules changer la face de la société ». C'est vrai. C'est aussi la devise d'un Lyonnais, Delessert, qui fonda en 1818 la Caisse d'épargne de Paris.

Il faut de toute nécessité que l'épargne passe dans les mœurs de l'homme des champs, de l'ouvrier des villes. L'ouvrier qui a un livret à la caisse d'épargne ne connaît pas le chemin du cabaret.

Avec l'argent qu'il a eu le bon esprit d'économiser, il a pu s'acheter une maison. Il est chez lui. Si avec cela il a un coin de terre, quelques obligations, il est nécessairement converti aux idées d'ordre.

Il est l'ennemi de tout bouleversement dont il serait une *des premières* victimes, parce que tout bouleversement

amène l'arrêt du travail. Il tient au petit avoir qu'il a paisiblement acquis.

Et ensuite, s'il a une juste idée des conditions d'existence d'une société organisée; s'il connaît ses droits et surtout s'il sait pratiquer ses devoirs de père de famille, d'époux, de citoyen, n'avons-nous pas là, avec l'épargne à la base et pour principe, tout un système de moralisation, d'éducation et de progrès ?

Je dis de moralisation et on me comprend. Quelle est la plaie des ouvriers?

Pour les hommes, le cabaret, l'alcool, le tabac. Pour les femmes, les dépenses, le luxe, la toilette. On augmente le salaire des uns et des autres. Le surplus, où va-t-il? Est-il mis en réserve, pour les jours de chômage, de maladie ou pour les vieux jours?

Non. Il va enrichir les cabaretiers et les marchands de vins.

On est effrayé de la proportion croissante que prend chaque année en France la consommation des alcools et des eaux-de-vie.

L'ouvrier au cabaret après sa journée faite, ou le dimanche, et parfois même le lundi, c'est la misère au foyer, c'est le manque de pain pour les enfants, c'est la dégradation de l'homme, c'est l'hôpital comme dernière et unique ressource.

Comment répandre l'habitude de l'épargne? Comment la faire pénétrer chez ceux qui vivent de leur salaire quotidien? On s'adresse bien dans les journaux, dans les publications, les revues, dans les sociétés de secours et de prévoyance, dans les ateliers, aux hommes faits et on leur dit : Épargnez, ayez un livret à la caisse d'épargne, ne vous accordez que le nécessaire, mettez de côté le super-

flu ; vous le verrez, quand une fois on a commencé, on tient à grossir son capital.

Ces conseils, ces exhortations ont peu d'empire sur le plus grand nombre.

L'ouvrier qui ignore la puissance libératrice de l'épargne, répond : A quoi bon? Il est trop tard. Je n'arriverai jamais à rien. Pourquoi me priver aujourd'hui d'un plaisir. Cela m'avancera bien quand je me serai gêné pour avoir quelques francs. Jouissons d'abord, nous verrons ensuite.

Effets déplorables d'une habitude enracinée !

S'il est difficile d'inculquer l'épargne des adultes, il faut les abandonner à leur coupable indifférence. Il faut faire, sous ce rapport, ce que font les Prussiens en Alsace, dans un autre ordre d'idées.

Ils renoncent à germaniser les hommes faits et à se les attacher. Ils savent que c'est peine perdue et que c'est vers la France que sont le cœur et les pensées de ceux qu'ils nous ont arrachés. Que font-ils? C'est du côté de l'école, des enfants, qu'ils tournent tous leurs efforts. La génération actuelle disparue, nos contemporains morts, ils espèrent être maîtres de la situation du pays, moralement, comme ils le sont actuellement par la force.

C'est par l'école qu'on parviendra à introduire l'épargne dans les habitudes et dans les mœurs de notre population.

L'instituteur, l'institutrice ont une double mission à remplir. Ils doivent instruire les enfants et les élever. Les élever, c'est les former à de bonnes habitudes.

Ils leur feront voir par mille exemples que l'épargne est une vertu, qu'elle les rend économes, rangés, laborieux et sages.

Les enfants ont partout et toujours la passion des frian-

lises, des bonbons. Les sous qu'ils mettront à la caisse l'épargne seront enlevés à la satisfaction d'une fantaisie.

La résistance aux appétits de toutes sortes, à ses passions, ne saurait être prise trop tôt. L'enfant à qui on ne refuse rien, qui se passe tous ses caprices, devient égoïste. C'est un grand défaut, quand ce n'est pas plus tard un grand malheur pour lui et pour sa famille.

Il faut lui faire comprendre que l'économie qu'il fait, si elle le prive d'un plaisir passager et immédiat, lui réserve d'autres satisfactions plus belles, plus agréables. Il pourra faire du bien à un pauvre, acheter un vêtement à un enfant malheureux, venir en aide à sa famille, à ses parents qui pourraient devenir malades.

Il faut élever les enfants dans cette pensée noble et belle qu'ils doivent toujours songer à leurs parents, songer à leurs vieux jours, leur venir en aide et leur procurer une vieillesse heureuse, agréable.

Leurs parents seront vieux et infirmes quand eux seront grands et forts. N'est-ce pas une loi divine, une loi naturelle qui leur prescrit de leur venir en aide?

C'est à l'école qu'il faut songer à jeter les premières assises des qualités du cœur et de l'âme.

Donc l'épargne est féconde en résultats heureux pour tous. Elle est moralisatrice au premier degré. Elle doit avoir sa place à l'école.

Notre ville de Lyon peut, à bon droit, revendiquer l'honneur d'avoir été une des premières villes de France à introduire les caisses d'épargne dans les écoles. « Les caisses d'épargne scolaires, nous dit M. Menetrier, instituteur, datent de 1834, dans les premiers débuts de la Société d'Enseignement primaire du Rhône. Mais ce n'est guère qu'en 1853 qu'elles prirent une grande extension.

La Société avait doté les écoles qu'elle patronnait de meubles à compartiments dans le genre de ceux qui existent aujourd'hui. Il y avait la même organisation. »

De 1870 à 1877, il y a eu un temps d'arrêt motivé par des changements successifs survenus dans la direction des écoles publiques.

Vers 1876, l'Administration de la Caisse d'épargne avait songé à reprendre la question des écoles scolaires. Elle a été secondée dans cette tâche par des hommes dévoués au bien-être des ouvriers et à l'éducation populaire.

Sur leur initiative, la municipalité lyonnaise a pris, le 10 août 1877, la délibération suivante, qui fait honneur au conseil municipal.

« Le Conseil municipal,

» Vu la proposition déposée par MM. Aymard, Bouvet, Vacheron, Thévenet, Dubois et Dubost, conseillers municipaux.

» Délibère :

» Art. 1er. — Toutes les écoles communales de la ville de Lyon seront pourvues de meubles destinés à recevoir les épargnes des enfants. Un crédit de 9,000 francs, ouvert au budget supplémentaire de 1877, est affecté à cette dépense.

» Art. 2. — Tout instituteur ou toute institutrice qui aura une caisse d'épargne fonctionnant dans son école, recevra une indemnité annuelle de 50 francs.

» Si le nombre des déposants atteint 100, l'indemnité sera portée à 100 francs. La dépense occasionnée par cette mesure devant être permanente, l'administration est invitée à inscrire, pour y faire face, un crédit prévisionner de budget primitif de 1878, chapitre de l'instruction publique.

» Art. 3. — Une subvention annuelle de 2,000 francs est allouée à la Caisse d'épargne de Lyon, et une de 500 francs à la Caisse d'épargne de la Croix-Rousse, qui devront l'employer uniquement à fournir les écoles de registres de comptabilité et de divers imprimés relatifs au service des caisses d'épargne scolaires. »

A la suite de cette délibération, la Caisse de Lyon a pris la direction générale de l'organisation. Mais, malgré toute l'activité déployée, ce n'est guère qu'à partir du 1er janvier 1878 que l'installation a été complète et a pu fonctionner d'une manière générale dans toutes les écoles publiques indistinctement, laïques ou congréganistes, de la ville.

Dans le courant de juin, l'honorable M. Aymard, conseiller municipal et ancien administrateur de la caisse d'épargne, a bien voulu, devant tous les instituteurs réunis en conférence pédagogique, leur exposer le but de l'institution des caisses scolaires. Il en a fait ressortir tous les avantages, en a expliqué le mécanisme, l'organisation, et a fait appel au zèle et au dévouement des maîtres pour le succès de l'œuvre.

On verra plus loin que M. Aymard a été entendu et compris.

Nous ne devons pas oublier que, grâce à la libéralité d'anciens administrateurs de la Caisse d'épargne de Lyon, une somm de 1,500 francs sera, chaque année, pendant dix ans, distribuée aux instituteurs et institutrices qui auront le mieux fait fonctionner la pratique de l'épargne. Ce n'est pas tant la somme versée que l'on considère pour accorder les récompenses que le nombre d'élèves maximum épargnants de l'école, eu égard à sa population totale.

Le fonctionnement des caisses scolaires est très simple.

L'école possède un meuble en forme de bibliothèque,

dont la porte, fermée à clef, est pourvue de trous permettant d'introduire les pièces de monnaie. Ces trous correspondent à des troncs portant intérieurement et extérieurement le nom de l'élève et son numéro d'ordre. Chaque élève a la jouissance d'un de ces trous pour le dépôt de ses petites économies.

L'instituteur tient un registre destiné à l'inscription des sommes déposées par les élèves.

Une page du registre est affectée à un seul déposant. Le registre peut être fait à la main; il n'est pas compliqué. Sur la première colonne verticale sont les dates du mois. Puis viennent 12 colonnes portant pour en-tête les mois de l'année. En haut de la page sont le nom de l'élève, le numéro de sa case et le numéro du grand livret de la caisse d'épargne.

Chaque enfant est possesseur d'un extrait du registre. Cet extrait se compose de la feuille qui le concerne et qui forme un petit carnet. Il y inscrit, ou le maître y inscrit les petits versements.

Ainsi, tout l'agencement de la caisse scolaire consiste; 1° dans un meuble-armoire (lequel, au besoin, à la campagne, pourrait être remplacé par une boite que renfermerait le bureau du maître); 2° en un registre tenu par le maître des versements opérés (c'est la pièce importante); et 3° dans le carnet de l'élève, qui doit être la copie de sa feuille particulière du registre.

Les versements sont faits en présence de l'instituteur, lequel inscrit, séance tenante, sur son registre et au compte de l'élève, le montant du versement effectué. Le maître veille à ce que l'enfant, de son côté, inscrive sur son carnet le montant du même versement. L'élève, et aussi ses parents, savent de cette façon ce que la Caisse écolière renferme.

Les versements des élèves sont quotidiens. Ils ont lieu avant ou après la classe; mais les principaux se font le vendredi ou le lundi. Les maîtres s'entendent avec les familles pour récompenser les enfants par une pièce de monnaie, qui vient grossir la réserve scolaire, quand les notes du livret sont bonnes et aussi les places des compositions de la semaine.

M. Menetrier exprime l'avis « que l'administration municipale veuille bien, à la fin de l'année, distribuer, en sus des prix,des livrets de la Caisse d'épargne, ne fussent-ils que de 5 francs. Ce serait un précieux encouragement à l'épargne, et qui profiterait à l'école, à l'économie des enfants et aux familles».

Le conseil municipal de Lyon suivrait en cela l'exemple des conseils communaux de *Gand*, de *Bruges*, de *Courtrai* en Belgique, qui votent des subsides destinés à être distribués en livrets à répandre dans les écoles.

Puis nous trouverons bien certainement des habitants de Lyon, des hommes généreux, dévoués à la cause de l'éducation populaire, qui viendront grossir, par des dons, les subventions de la municipalité.

Le collecteur de la caisse d'épargne, soit de Lyon, soit de la Croix-Rousse, passe dans les écoles toutes les quinzaines à peu près, et fait la levée des troncs. Il encaisse les francs au nom des déposants, et laisse les divisions, les centimes, pour une autre levée.

Les sommes portées à la grande caisse sont inscrites au livret particulier de chaque enfant.

Nous avons dit que les caisses scolaires à Lyon datent d'un an seulement.

Nous allons donner le résultat officiel des versements pendant l'année scolaire 1877-1878.

On verra que les débuts sont magnifiques, et qu'on ne pouvait guère espérer mieux pour une première année.

Les écoles publiques de Lyon ont produit 8,526 dépôts, lesquels ont donné lieu à la délivrance de 3,758 livrets, qui représentent au total la somme énorme de 33,137 francs.

Voici donc une somme de 33,000 francs épargnée, et qui, bien sûr, ne l'eût pas été sans le concours des caisses scolaires.

Le nombre des livrets se répartit ainsi dans les divers arrondissements et dans les diverses catégories d'écoles de la ville :

Ecoles laïques de garçons	1,696	livrets,	représentant	13,451 fr.
— congréganistes de garçons	509	—	—	4,982
Ecoles laïques de filles	1,081	—	—	9,731
— congréganistes de filles	472	—	—	4,973
Total égal . . .	3,758	liv. pr	une somme de	33,137 fr.

A Lyon, l'utile institution des caisses d'épargne est donc implantée dans les écoles communales. Elle y prendra racine.

L'œuvre prospérera certainement. Nous en avons pour sûr garant le dévouement des instituteurs et des institutrices, qui comprendront leurs devoirs à ce sujet et sauront s'en acquitter.

Elle prospérera, parce qu'elle repose sur une idée qui ira toujours en grandissant au fur et à mesure que les bienfaits de l'épargne seront plus appréciés. Elle sera le corollaire indispensable, obligé, de l'éducation, pénétrant plus profondément dans les masses. Mais ici une objection nous arrête et nous préoccupe.

Je suppose que les 24 ou 25,000 enfants de nos écoles publiques de Lyon arrivent tous à posséder un livret de la caisse d'épargne : nous serons arrivés au terme du développement de notre institution scolaire. C'est par

100,000 francs alors que les économies annuelles des enfants se calculeront. Sera-ce le succès? Le mouvement commencé à l'école ne s'arrêtera-t-il pas économique à la sortie des enfants?

S'il devait en être ainsi, il aurait été factice et illusoire. Notre peine se serait dépensée en pure perte.

L'enfant, en quittant l'école, continuera-t-il à épargner?

Il est certain qu'un grand nombre d'enfants demanderont le remboursement de leurs livrets.

Les enfants quittent l'école vers treize ou quatorze ans. Bien peu y sont encore à quinze ans.

Ils sont à l'apprentissage, artisans, ouvriers, commis, petits employés, etc. Ils sont encore en grande partie à la charge de leurs parents. Ils ne peuvent se suffire à eux-mêmes, et quand la famille est nombreuse, que les dépenses de tous genres s'accroissent avec l'âge des enfants, c'est là que naissent les soucis de la mère, les préoccupations du père, qui veulent quand même pourvoir à tout.

A ce moment-là, nous le craignons, les parents auront recours au livret de l'enfant, à l'argent déposé par lui.

L'économie à l'école aura déjà porté ses fruits. On en aura déjà apprécié les bienfaits, l'utilité.

Faute des quelques centaines de francs du livret, la famille aurait pu être gênée. Ç'a pu être le point d'appui sur lequel on a mis le pied pour enjamber un mauvais pas. Si cela est, la cause de l'épargne est gagnée.

Le pauvre livret est vide. L'enfant, devenu jeune homme, se rappellera le service rendu par la caisse d'épargne.

Il aura hâte d'en reprendre le chemin dès qu'il le pourra.

Dès qu'il gagnera quelque chose, il mettra en pratique les leçons de l'école. Il se rappellera ce principe, cette

maxime, qui lui a été expliquée par son maître, et qui devrait être affichée en gros caractères dans toutes les écoles: *Un sou épargné peut être le point de départ d'une vie heureuse, réglée et même prospère;* ou bien cette autre recommandation : *Gardez chaque jour quelque chose de votre gain, quand ce ne serait qu'un sou.*

Je ne dis pas que tous les élèves qui ont eu un livret étant enfants, le reprendront ou le continueront adultes, à l'âge d'homme. L'épargne ne peut pénétrer dans leurs mœurs subitement. Il faut que plusieurs générations grandissent élevées dans cette idée.

Mais ce sera comme le grain de l'Evangile : il en tombera toujours un peu sur une bonne terre préparée et qui prospérera.

Il faut compter sur la bonne impression première, et puis sur les relations qui attendent les enfants à leur sortie de l'école.

Quand un instituteur a su s'attirer l'estime, la confiance. l'affection de ses élèves, cesse-t-il toute relation avec eux après leur sortie de l'école? — Non, son influence morale s'exerce toujours.

Et puis n'a-t-il pas, outre les relations qu'il peut avoir, ses cours d'adultes?

Le cours d'adultes bien fait, sagement dirigé, peut être une excellente école pratique de la vie. C'est le pont qui relie les deux rives opposées. On peut faire naufrage dans le torrent qui les sépare.

Il faut que le cours d'adultes prépare l'homme aux idées saines, aux idées justes, aux idées droites. Il faut que l'instituteur, qui a été le maître de ses élèves étant enfants, reste leur meilleur ami quand, abordant l'âge viril, ils ont quitté l'école.

Pourquoi ceux qui quittent l'école ne conserveraient-ils pas l'autorisation d'y porter leurs économies? S'il y a l'armoire pour les enfants, pourquoi n'y aurait-il pas la caisse scolaire pour les adultes, pour les jeunes hommes de l'école du soir?

Si ces lignes tombaient par hasard sous les yeux d'un des hommes dévoués, des hommes généreux qui s'occupent de l'épargne et du bien-être populaires, nous prenons la liberté de lui recommander cette idée.

Nous voudrions qu'on fît l'essai, dans une école ou deux, d'une caisse pour les adultes (1).

Nous recommandons cette idée également aux honorables administrateurs de la Société d'enseignement professionnel du Rhône.

Cette Société, bien organisée, qui obtient de bons, de solides résultats dans l'enseignement des adultes de tous les âges et de toutes les conditions, cette Société qui jouit à Lyon d'une réputation justement méritée, devrait, sous le rapport de l'épargne, continuer l'œuvre de l'école comme elle en continue les leçons.

(A suivre.)

---

(1) Une caisse d'épargne vient d'être organisée à la grande école *La Martinière*, sur le modèle de celles qui existent dans les écoles communales de Lyon. Cette création a eu lieu à la suite d'une conférence faite par le directeur de l'école, M. Lang, le 28 décembre, au théâtre des Célestins et ayant pour objet : les Caisses d'épargne scolaires. La caisse de l'école La Martinière est en pleine voie de prospérité. Avant la fin de l'année, tous les élèves seront en possession du livret. En dix jours, du 1er au 10 janvier, les versements sont déjà arrivés au chiffre de 1,500 francs. Les étrennes des élèves, au lieu d'être dépensées en futilités, ont été déposées à la caisse d'épargne de l'école.

NOTICE SUR L'INTRODUCTION

DE LA MÉTHODE DES SALLES D'ASILE

DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (1)

« S'il y a des enfants *tranquilles* et *muets*, qui restent *sages*, comme on le dit avec une irréflexion ou une ignorance dont je m'étonne, qui ne crient, ni ne rient, ni ne remuent, ce sont des enfants morts, enterrez-les, dit Mme Pape-Carpantier (2). »

On ne saurait blâmer d'une façon plus saisissante ces formules banales qui sont, hélas! dans toutes les bouches.

Mais s'il y avait encore, quelque part, un enseignement *factice*, ne vivant pas, ne parlant pas, ne conversant pas avec l'élève, en un mot, un fatras de leçons *mortes*, n'est-ce pas qu'il faudrait aussi l'enterrer?

Bien certainement.

Seulement, il y a un obstacle. Les leçons données par cet enseignement sont mortes, oui. Mais l'enseignement lui-même n'est pas mort. Il faut le tuer et le ressusciter tous une forme agissante et parlante.

C'est à cette œuvre qu'a travaillé, toute sa vie, la femme éminente dont nous venons de citer le nom, en rappelant quelques-unes de ses paroles.

Plus de vingt volumes sont tombés de sa bouche et de sa

---

(1) *Conférences faites aux instituteurs réunis à la Sorbonne, à l'occasion de l'Exposition universelle de 1867, par* Mme MARIE PAPE-CARPANTIER. Deuxième édition. Paris, librairie C. Delagrave, 15, rue Soufflot.

(2) Page 9.

plume pour répandre sa doctrine didactique; mais un seul suffit à les résumer tous. C'est celui que nous annonçons en tête de cet article. Les mémoires, même ingrates, pourraient sans peine le retenir tout entier, le savoir par cœur. — Par cœur! mot charmant, qui dit naïvement que l'on aime de tout son cœur ce que l'on a bien compris, ce que l'on sait bien. — Tous ceux qui ont appris à lire devraient l'avoir lu. Mais, au moins, que les professeurs de l'enfance, que les professeurs de tous les âges le connaissent et le méditent.

Ah! s'il nous était donné d'aider un peu à ce résultat en entr'ouvrant cette brochure devant les lecteurs de la *Revue*.

I

Substituer à l'enseignement ordinaire celui de la salle d'asile.

Que les méthodes abstraites, amoureuses des formules plus ou moins scientifiques, cèdent la place à la méthode naturelle, physiologique, qui *montre* avant de *démontrer*.

Voilà toute la pensée de Mme Pape-Carpantier.

Qu'est-ce à dire?

« Qu'il faut partir de ce principe évident que l'enfant ne prend connaissance de ce qui l'entoure qu'au moyen de ses sens, et qu'il importe donc de s'appliquer d'abord à les exercer, ensuite à en surveiller l'action régulière, afin qu'ils puissent recevoir d'une manière exacte les impressions du dehors et les transmettre sans erreurs à l'intelligence intérieure (1). »

« Préoccupez-vous de l'enfant avant de vous préoccuper

(1) Page 11.

de l'enseignement lui-même (1). » Mesurez-lui la nourriture intellectuelle en occupant ses yeux, ses oreilles, pour éveiller son esprit peu à peu, au lieu d'y entasser pêle-mêle trop de notions à la fois.

En d'autres termes, préparez des leçons courtes, attrayantes, vivantes, empruntant leurs éléments à la nature extérieure, sollicitant l'enfant, l'interrogeant, faisant appel à toutes ses forces personnelles : *leçons de choses*, comme on les appelle.

Qui n'en voit tout de suite les résultats?

Premier avantage. — Le concret, qui saisit tous les sens, est mis à la place de l'abstrait qui ne s'empare pas des jeunes facultés et maîtrise même difficilement les intelligences formées.

Second avantage. — Il n'y a plus de *patient* en éducation. L'élève se transforme en agent actif. Aussi actif que le maître, il devient son collaborateur intelligent dans les leçons qu'il en reçoit. Selon l'expression du catéchisme, *il coopère à la grâce* (2).

Mais l'application de cette méthode est encore peu étendue. C'est vrai. Est-ce une raison pour condamner la méthode elle-même? Elle a d'ailleurs des antécédents relativement anciens.

Au XVII[e] siècle, Claude Fleury, dans son *Traité des études*, disait déjà : « Il n'y a qu'à suivre la curiosité naturelle des enfants pour leur apprendre agréablement l'usage de toutes les choses qui les environnent. On les accoutumerait ainsi à faire des réflexions sur tout ce qui se présente, qui est le principe de toutes les études. Il faut

(1) Page 31.
(2) Page 17.

donc qu'ils connaissent la terre qu'ils habitent, le pain qu'ils mangent, les animaux qui les servent.... (1). »

Et, en 1847, M. de Cormenin décrivait avec complaisance ces procédés d'instruction qu'il avait vu appliquer dans un bel établissement fondé à Florence par le prince Demidoff: les tableaux appendus dans la salle de l'école primaire, instruisant les jeunes enfants qui sortent de l'asile et reçoivent des leçons de dessin et d'architecture; les objets des trois règnes de la nature placés sous leurs yeux : épis de blé, herbages, fruits,... échantillons de terre, pierres, plâtre, cuivre, etc...., animaux empaillés. Puis, des leçons de mécanique, des leçons sur l'anatomie de l'homme intérieur, le jeu des organes. Et tout cela s'enseignant comme par récréation, sans efforts, sans contrainte (2).

Donc, que ceux — et il en est — qui ont horreur des nouveautés, se rassurent un peu. La leçon de choses n'est pas née d'aujourd'hui.

Veut-on voir maintenant fonctionner quelques-unes de ses applications? Les voici.

II

Pour la lecture d'abord, la première des sciences, le premier des arts.

La mémoire est une faculté essentiellement passive; n'arrivons à elle que par le corps et le mouvement. Que la lecture soit, pour l'enfant, la représentation des mots *parlés* et non des mots *écrits* (3). Au lieu de lettres isolées comme dans l'écriture, offrons-lui des sons et des articulations, comme dans la parole.

---

(1) Page 14.
(2) Page 16.
(3) Page 18.

33.

Ensuite, à chaque son ou articulation joignons une idée qui s'y rapporte : à l'U le coup de fouet du cocher, à l'R la roue, à l'A l'idée de surprise, d'étonnement. Ce sera-là le *clou* solide auquel s'*accrocheront*, à la fois, le souvenir du son et la forme des lettres qui le représentent.

Enfin, que cette idée se reproduise extérieurement par un geste imitatif; et voilà le mot *ancré* dans la mémoire de l'élève par le triple souvenir de l'*œil*, de l'*idée* et du *geste*, c'est-à-dire par le concours de toutes ses facultés actives (1). — C'est ainsi que s'exprimait textuellement Mme Pape-Carpantier, dans sa première conférence aux instituteurs, à Paris, en 1867.

Qui se permettrait de rien changer à des formules aussi parfaites? Et aussi, qui les oubliera après les avoir lues, même une fois? Comme tout ici fait image, et image saisissante! Et, comme la logique la plus rigoureuse s'accommode de ces figures si exactes! Une idée qui se *plante* comme un *clou* et à laquelle s'*accrochent* le son et la forme des lettres. Puis, cette solidité du souvenir représentée par l'action de l'*ancre* fixée au fond des mers. — Quand on parle cette langue, c'est qu'on a le génie de l'éducation.

La lecture apprise, il faut se mettre en communication avec les choses et les hommes.

Qu'est-ce que le pain, cet aliment indispensable de tous les jours? Expliquez-le donc à l'enfance à l'aide de définitions abstraites! Que d'efforts et quel mince résultat! Au contraire, captivez ses yeux, et un quart d'heure à peine suffira pour le mettre au courant.

Apportez de la farine, et, à cause de sa couleur blanche,

---

(1) Page 19.

commune à plusieurs autres objets, — on sait que la couleur est le premier phénomène qui frappe la jeune imagination ; — distinguez bien la farine qui nourrit du plâtre qui empoisonne. A côté de cette farine, placez la gerbe de froment, en herbe d'abord, et puis tout à fait mûre, en indiquant comment, en quelle durée de temps et à quelle époque de l'année se produit la transformation.

Mais il a fallu féconder la terre et l'entr'ouvrir. Avec un couteau? Non, mais avec une charrue. Ayez donc une petite charrue sous la main et faites-la rouler sur ses roues. Mais n'est-ce que la charrue qui roule ainsi? Agrandissez l'horizon, placez sur le petit appareil roulant le tube qui représente un canon ; et voilà un instrument de vie changé en instrument de mort.

La paix et la vie ; la guerre et la mort : quel contraste ! Mais l'enfant n'a pas besoin de savoir le mot de *contraste*, un peu dur, difficile à prononcer. L'idée représentée par ce son sautera à ses yeux, qui, sans fatigue, mieux que cela, attirés, fixés et séduits, apporteront à son esprit une pensée, une opposition de pensée qui n'en sortira plus. Ajoutez quelques mots simples sur la vie qui vient de Dieu, sur la mort prématurée, violente, que l'homme inflige à son semblable ; et les horizons s'étendent devant l'enfant qui n'aura même pas eu besoin de vouloir pour penser et qui se laissera bercer par votre parole.

Afin d'expliquer le vêtement et son utilité, mêmes procédés. Exposez devant les enfants le lin, le chanvre, le ver à soie attaché à la branche du mûrier, le cocon, la soie naturelle, la soie dévidée, et donnez quelques notions de la mécanique qui transforme tous ces produits. Les promenades du jeudi dans les ateliers et les usines compléteront ensuite l'éducation pour les plus grands.

La maison, avec ses divers éléments, peut aussi passer tout entière sous l'œil des jeunes auditeurs. Quelques tiges de fer, quelques petites pièces de bois réunies en plancher, quelques petits cubes représentant les moellons...

Pour la locomotion, une voiture mignonne, un petit navire, un petit wagon, roulant sur de petits rails...; et toujours, après chaque explication, une idée élevée qui la domine et la complète.

Ainsi, après la leçon sur la locomotion, par exemple, glorification du progrès incessant, qui de la petite carriole est monté au grand wagon. Toujours plus haut, toujours plus haut, plus haut encore, s'écrie l'homme ! qui ne s'arrête jamais dans sa course (1). Ou bien encore, quelle joie de se rapprocher de plus en plus de tous ses semblables, de se tendre la main à travers la distance, pour réunir les cœurs et les intelligences !

III

Voilà la leçon de choses à l'école primaire.

Mais ne peut-elle s'appliquer et réussir que dans ce milieu ?

Non certes. Partout elle sera une source de vie et d'instruction, en habituant l'esprit à l'observation et à l'attention. N'est-ce pas une vraie leçon de choses qui a révélé à Newton la loi de la pesanteur et de l'attraction des corps les uns vers les autres ? Il a vu tomber la pomme, et il s'est dit : Point d'effet sans cause, cherchons. Il chercha, il chercha avec ardeur et trouva (2).

Tel est le germe de toutes les méthodes expérimentales, qui n'admettent que les solutions cherchées et rencontrées

(1) Page 71.
(2) Page 66.

après maintes observations. Sous leur influence, plus de jugements préconçus, plus d'hypothèses, plus de conclusions hasardeuses ; mais la vérité avec tout son charme, n'empruntant rien aux fictions et aux chimères.

N'a-t-on pas déjà appelé leçons de choses ces grandes et belles leçons scientifiques, faites à la Sorbonne, dans les soirées d'hiver, par les plus savants professeurs de Paris? Que sont-elles, sinon de véritables démonstrations expliquées?

Ce n'est pas tout encore. Et, ici, nous revenons à l'école primaire.

Transformé par cette nouvelle méthode, le maître n'est plus l'épouvantail des enfants. Il devient un ami, un peu plus âgé, qui les prend doucement par la main pour les faire promener dans le jardin de la nature et leur expliquer tout ce qui sent, tout ce qui vit.

Il n'a plus de férule, il n'a plus de fouet. Ses mains sont remplies d'objets variés et attrayants. La robe de pénitence, le bonnet d'âne, les baisers à la terre : tout cela a disparu. — La punition ne sera plus d'écouter le maître et de suivre ses leçons dans telle ou telle posture. Au contraire, le vrai châtiment sera d'être privé de la leçon de choses, dont le souvenir suivra l'enfant, comme un compagnon aimé, de l'école à la maison, et qui l'arrachera à son lit tous les matins, se hâtant pour aller lire une nouvelle page du livre que l'on a entr'ouvert la veille devant lui.

Promesses vaines, rêves décevants, nous dira-t-on.

Non. Ces résultats, nous les touchons de l'œil et du doigt. Déjà, dans plusieurs écoles, ils sont obtenus et nous les avons constatés nous-même : cette ardeur enfantine qui s'éveille, ces regards tendus vers le maître ou la maîtresse qui dit la leçon de choses, la joie de savoir répondre à une question *nouvelle*, de deviner la demande qui suivra.

Mais que l'on fasse mieux encore. Que l'on s'imprègne de l'âme de Mme Pape, que l'on s'inspire de la forme animée qui enveloppe toutes ses pensées, et nul ne pourra résister à tant de cœur, de charme et d'éloquence.

Son cœur. — Écoutez-la parler du plus petit insecte, de la bête à bon Dieu. « Voyez, disait-elle, dans sa troisième conférence aux instituteurs, le riche feuillage de ce beau chanvre ? Et vraiment j'y vois courir encore une jolie petite bête à bon Dieu. Ne négligez pas ce détail : la nature est hospitalière et bonne. Elle laisse vivre tout ce qui a reçu la vie. Il est bon d'apprendre aux enfants à faire comme elle. Non, sans doute, qu'il soit d'un haut intérêt qu'une bête à bon Dieu, un insecte quelconque, existe ou n'existe pas. Mais ce qui importe à un très haut degré, c'est que les enfants apprennent à respecter la vie. Qu'ils soient préservés de l'affligeante et trop commune habitude de ne pouvoir passer à côté d'une petite bête inoffensive, et créée par Dieu, sans l'écraser... (1). ».

Le charme et le piquant de sa parole. — Lisez l'histoire du petit Alsacien Hans Bader, puni d'avoir déchiré ses habits de drap et obligé de porter un pantalon de cuir que lui fabrique son père (2).

Son éloquence. — Nullement cherchée, mais simple expression de l'épanouissement naturel d'une âme à laquelle n'est étrangère aucune des harmonies qui unissent les choses aux hommes et aux grandes idées. — Ainsi, elle tient à la main un chiffon de soie qu'elle montre aux enfants. Elle explique d'abord comment se forme ce tissu, puis elle le voit :

---

(1) Page 39.

(2) Page 43.

Servant aux ornements du culte, qui est la forme extérieure de la *Religion*,

Formant l'écharpe du magistrat dans l'exercice de son ministère, quand il représente la *Loi*,

Fournissant l'étoffe de nos drapeaux, qui représentent la *Patrie* (1).

Mais nous ne pouvons pas tout citer.

Un mot suffit d'ailleurs, maintenant, pour caractériser tout le livre.

Avant d'avoir été écrit, il a été parlé ; avant d'avoir été parlé, il a été *vécu*, c'est-à-dire qu'il a été porté au fond du cœur. Ét c'est à cela qu'il doit de réchauffer en instruisant.

Depuis l'année 1867, sa doctrine a été versée généreusement dans l'esprit des 1,500 instituteurs appelés à Paris par l'Exposition. Et c'est après avoir été formulée devant eux qu'elle a été imprimée.

Maintenant deux nouvelles consécrations lui ont été récemment données.

Victor Hugo a mis quelques lignes à son frontispice. « Noble travail, a-t-il écrit, qui contribuera à la conduite meilleure, plus sûre et plus habile des générations nouvelles, et qui sait faire germer dans les âmes la foi en Dieu, non par des chimères et des mensonges, mais par la contemplation réfléchie de son œuvre immense. »

Puis quand, ces jours derniers, le législateur français a fondé le grand conseil de l'instruction publique, il a admis parmi les électeurs des six délégués de l'instruction primaire, la directrice du cours *Pape-Carpantier*, voulant ainsi que l'œuvre et la doctrine de cette femme d'élite

(1) Page 42.

fussent représentées, au moins indirectement, parmi les éléments de la plus haute expression des forces de l'enseignement dans notre pays.

Quant à moi, en signant ces lignes, je n'ai eu qu'un but: payer un tribut d'admiration à la mémoire de celle que a tant fait pour l'éducation de la jeunesse française.

HENRI ROZY,
Professeur à la Faculté de droit de Toulouse,
Délégué cantonal pour l'instruction primaire.

LETTRE SUR LA RÉFORME
DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

A Monsieur le Directeur de la REVUE PÉDAGOGIQUE.

M. Chaumeil, pour rectifier ce qui lui paraît exagéré dans les réformes proposées dans la *Revue* de novembre dernier, vient d'exposer à son tour ses vues personnelles sur la formation des instituteurs primaires. Les réflexions très justes et, au fond, fort peu contradictoires de vos excellents collaborateurs me semblent prouver que la question a besoin d'être mûrement élaborée, et que sa solution réclame l'emploi combiné de voies et moyens très divers. Quoi qu'il en soit, la discussion est loin d'être close; aussi j'espère que vous voudrez bien accueillir les réflexions qu'un professeur de collège qui a passé par l'enseignement primaire, croit utile de soumettre à vos lecteurs sur cette importante réforme.

D'abord, une équivoque qui semble planer sur le débat et qui s'est glissée dans le projet de M. P. Bert doit, à mon avis, être écartée : est-ce uniquement pour rendre les instituteurs capables de donner un enseignement rudimentaire à des enfants de 6 à 13 ans que l'on doit composer les programmes de l'école normale? Ou bien, est-ce pour former des pédagogues compétents, capables de méthode et d'initiative, mais en même temps des hommes complets, des citoyens d'un pays libre, capables de raisonner leurs convictions et de les inspirer à leurs élèves : enfin de dignes représentants de l'Université dans toutes les communes de France?

Il faut s'entendre et choisir. Si c'est le premier but qu'on poursuit, il n'est pas besoin de réformes; mais, dans le cas contraire, il est urgent d'en faire de très grandes.

fussent représentées, au moins indirectement, parmi les éléments de la plus haute expression des forces de l'enseignement dans notre pays.

Quant à moi, en signant ces lignes, je n'ai eu qu'un but: payer un tribut d'admiration à la mémoire de celle que a tant fait pour l'éducation de la jeunesse française.

HENRI ROZY,
Professeur à la Faculté de droit de Toulouse,
Délégué cantonal pour l'instruction primaire.

Du reste, quand même on parviendrait, en surmenant les candidats, à leur faire parcourir un programme très étendu, ils l'oublieraient plus vite encore qu'ils ne l'auraient appris: faire de leur esprit un chaos indigeste, destiné à devenir une table rase à bref délai, ne vaudrait pas beaucoup mieux que de les priver d'une culture littéraire et scientifique sérieuse. La vraie solution n'est donc pas là.

Comme les deux pédagogues expérimentés qui ont traité ce sujet, nous la voyons dans un triple examen que les plus brillants élèves seuls passeraient après trois ans d'école, mais que tous les candidats de force moyenne pourraient compléter dans les trois années suivantes. Quoique la distribution des matières entre les trois épreuves n'ait pas une importance capitale, l'expérience faite ailleurs nous porte à considérer comme plus nuisible qu'utile un enseignement scientifique prématurément développé. Selon nous, les élèves perdront beaucoup de temps à l'école normale, tant que l'examen d'admission ne comprendra pas l'histoire ancienne, la géographie générale, la géométrie plane et l'algèbre élémentaire. Les enfants pourront apprendre tout cela de 13 à 16 ans, au lieu de piétiner sur place comme aujourd'hui avec des dictées et des problèmes d'arithmétique. Pendant les deux premières années d'école, ils repasseraient constamment ces éléments des mathématiques, surtout par des problèmes d'application, mais sans les dépasser. La zoologie élémentaire et l'horticulture formeraient avec l'arithmétique la partie scientifique du premier examen. Le principal effort des normaliens porterait sur l'histoire de France, la composition française, la langue vivante, la philosophie morale et la pédagogie théorique. Ces matières demandent une longue préparation, tandis que les sciences, lorsqu'on

possède bien les éléments énumérés précédemment, s'apprennent rapidement. Le premier examen pourrait comprendre ;

La langue française (sujet de style éliminatoire), l'histoire et la géographie de la France, avec des notions d'économie politique; la pédagogie et la philosophie morale ; l'arithmétique, la zoologie et l'horticulture; le dessin, le chant, la gymnastique et l'exercice militaire.

Nous rangeons toutes ces matières dans le premier examen : car tout candidat qui ne les possédera pas d'une manière satisfaisante à 18 ans, ne sera pas beaucoup plus avancé un an plus tard.

Cet examen serait suivi d'une épreuve scientifique obligatoire et d'une épreuve littéraire facultative. Mais nous devons répondre à une objection de M. Chaumeil : il craint que la préparation de ces examens ne nuise à la classe des débutants. Mais nous lui ferons observer que cette préparation est un dérivatif puissant contre la dissipation qui s'empare des jeunes gens longtemps privés de liberté. Les adjoints débarrassés d'examen n'ont, il est vrai, qu'à s'occuper que de leur classe. Mais il ne faut pas raisonner sur des abstractions; or, les lauriers cueillis, les distractions extérieures et la tiédeur du Français en général pour le travail intellectuel ne détournent-ils pas la plupart des débutants d'une préparation méthodique de leurs cours, autant et plus que des études personnelles bornées à une revision de matières dejà apprises? Sur ce point délicat, on nous permettra, pour toute réponse, de faire appel à l'expérience personnelle de chacun. Pour nous, nous sommes convaincu que ces études contribueront à donner aux jeunes maîtres les vertus professionnelles de l'*instituteur*. *Elles* auront en tous cas pour résultat certain de leur

fournir les bases indispensables du succès : une compétence indiscutable, la considération publique, l'autorité morale et une influence légitime sur le milieu où ils sont appelés à vivre.

L'épreuve scientifique obligatoire pourrait renfermer sans inconvénients sérieux :

L'arithmétique, la géométrie et l'algèbre ; la physique, la chimie et l'histoire naturelle (programme du baccalauréat ès lettres) ; la physiologie, l'hygiène des hommes et des animaux ; la cosmographie et la tenue des livres.

Quant à l'examen littéraire facultatif, il reprendrait en les complétant toutes les matières de l'enseignement littéraire. Comme l'acquisition de ces connaissances dépend bien plus du travail personnel de l'élève que de l'enseignement oral, un programme détaillé et quelques cours suffiraient pour le préparer. Il pourrait renfermer : l'histoire et la géographie générales ; la littérature française avec des notions sur les littératures étrangères ; la philosophie et l'histoire de la pédagogie ; le droit usuel et l'économie politique ; enfin la langue vivante étudiée en vue d'un enseignement élémentaire.

Il nous reste à parler des professeurs d'école normale. Ici encore, tout le monde est d'accord sur la nécessité d'en modifier le recrutement. Pour former des maîtres, on a proposé l'agrégation ou le concours. Ces deux solutions sont bonnes, mais ne peuvent porter de fruits que dans un temps trop éloigné. Nous ne voyons d'autre solution satisfaisante que la création d'une école centrale temporaire. Pourquoi ne créerait-on pas un externat avec bourses à Paris ? Là, tout abonde : professeurs émérites, bibliothèques, collections, locaux. Qui empêche d'y faire venir successivement les jeunes maîtres qui ont déjà fait leurs preuves ?

De cette manière, on obtiendrait enfin l'unité de méthode dans l'enseignement des écoles normales, et on pourrait supprimer cette école dès qu'elle aurait formé nu nombre suffisant de bons professeurs. L'administration adopterait alors le mode de recrutement qui lui paraîtrait le meilleur. Que ce soit l'agrégation ou le concours, le résultat au fond serait le même, puisque dans les deux cas l'examen porterait sur des matières identiques. L'essentiel est de donner une vive et large impulsion, afin qu'on ne puisse pas accuser les républicains de ne pas savoir accomplir les réformes qu'ils réclamaient autrefois des ennemis de la science et de la liberté.

Un professeur.

CONCOURS DE LA REVUE PÉDAGOGIQUE

Le Concours ouvert par la *Revue Pédagogique* sur les Conférences est prorogé au 15 juin.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Le troisième Congrès des instituteurs allemands (*Deutscher Lehrertag*) aura lieu à Hambourg, du 17 au 20 de ce mois. Parmi les sujets soumis aux discussions de ce Congrès, nous remarquons les suivants : « La question des institutrices ; — La question de l'école mixte quant au culte (*Simultanschule*) ; — Les limites du droit de l'État et du droit de la commune relativement à l'école primaire. »

Angleterre. — La chute du ministère Disraëli et l'avènement au pouvoir du parti libéral paraît devoir amener un certain nombre de modifications, tant dans le code scolaire édicté par le Département d'éducation, que dans les actes parlementaires qui régissent législativement l'instruction primaire. On sait que le Département d'éducation est dirigé par le vice-président du conseil privé ; ces fonctions, précédemment occupées par lord G. Hamilton, sont échues à M. Mundella, l'un des vétérans de la cause libérale et l'un des champions les plus zélés de l'instruction populaire.

Autriche. — Un instituteur autrichien, qui a parcouru la province du Vorarlberg, au nord-ouest du Tyrol et près de la frontière suisse, communique ses impressions au journal *die Volksschule*, de Vienne. « De mon séjour dans un certain nombre de localités industrielles, dit-il, je n'ai emporté que des impressions agréables. Mais bientôt je m'engageai dans une autre partie de la province, une vallée célèbre par la beauté de ses sites. Dans chaque village, j'allais rendre visite à l'instituteur du lieu. Rarement j'ai rencontré, parmi des collègues, des natures aussi méfiantes ; cependant je réussis dans quelques cas à faire sortir de leur réserve mes taciturnes interlocuteurs. Il faut dire que dans ce district l'obscurantisme du moyen âge règne encore en maître, et que, en dépit de la loi sur l'instruction primaire, le corps enseignant est resté complètement sous la dépendance d'un clergé fanatique.

» Naturellement, l'article qui fixe à huit années la période de fréquentation obligatoire, y est considéré comme une intolérable *tyrannie*. Aussi, nulle part on ne voit, en été,

dans une école, d'élèves âgés de plus de dix ans; les classes d'hiver destinées aux élèves de treize et quatorze ans n'existent pas ou presque pas. Et le traitement des maîtres! Un adjoint y reçoit 180 florins (environ 360 francs) par an; l'instituteur chargé d'une école ordinaire touche 330 florins, et ces chiffres passent pour élevés. Souvent une convention imposée en secret par la commune réduit encore le traitement effectif à un taux inférieur à celui du traitement nominal. Le pauvre instituteur n'a qu'une chance de ne pas mourir de faim : c'est d'épouser quelque vieille fille pourvue d'une dot, — et il paraît qu'il s'en trouve plus d'une qui consent volontiers à unir sa destinée à celle d'un maître d'école. Alors l'instituteur se voit à la tête d'un domaine ou d'un négoce, qui devient pour lui l'affaire principale, l'école n'étant plus qu'un accessoire relégué au second plan. Tel est l'état des choses, dans une province de l'empire d'Autriche, en 1879, onze ans après le vote de la loi qui a organisé l'instruction primaire. »

Il faut se rappeler qu'en Autriche l'exécution de la loi scolaire a été laissée à l'initiative des administrations provinciales, en sorte que d'une province à l'autre on peut rencontrer des différences extrêmement marquées.

Belgique. — Après avoir réorganisé l'enseignement primaire par la loi du 1er juillet 1879, le gouvernement belge vient de présenter aux Chambres un projet de loi sur l'*enseignement moyen.*

Par ce projet, le nombre des athénées ou collèges royaux, actuellement de 10, est porté à 19; le nombre des écoles moyennes de garçons est élevé de 50 à un minimum de 100, et au moins 50 écoles moyennes pour filles doivent être établies.

« L'organisation de l'enseignement moyen des filles, dit à ce sujet l'*Abeille* de Bruxelles, que la loi du 1er juin 1850 avait complètement oublié, est, sans contredit, la plus importante des réformes inscrites dans le projet de loi. L'éducation et l'instruction de la femme préoccupent, depuis plusieurs années, tous ceux qui s'intéressent aux questions d'enseignement.

» Dès 1870, M. Pirmez, alors ministre de l'intérieur, avait inscrit au budget de l'instruction une somme de 50,000 francs destinée à subventionner les établissements moyens pour filles; mais M. Kervyn, qui lui succéda au

ministère, fit transformer l'allocation en subsides, pour l'enseignement primaire à programme développé : c'était une reconnaissance implicite de la nécessité de faire quelque chose pour l'instruction des femmes.

» Le moment est venu d'organiser cet enseignement moyen; c'est pourquoi le projet demande la création de 50 écoles moyennes de filles, sauf à aller plus loin si des besoins constatés l'exigent.

» La création d'écoles moyennes de filles produira d'heureux résultats; le gouvernement va faire, pour la Belgique entière, ce que l'initiative privée a réalisé à grand-peine dans quelques villes du pays. »

Un article très significatif du projet stipule que le régime du patronage par l'État des établissements *libres* d'enseignement moyen, doit prendre fin. Les patronages actuellement accordés à de semblables établissements ne seront pas brusquement retirés, mais ils ne seront continués que pour un terme de cinq ans au plus; d'autre part, aucun patronage nouveau ne sera autorisé.

Les directeurs, professeurs et régents des athénées et des écoles moyennes devront être munis du diplôme de professeur agrégé de l'enseignement moyen, du degré supérieur ou inférieur.

Il sera institué un enseignement normal pédagogique destiné à former des régentes pour les écoles moyennes de filles. Des bourses sont créées en faveur de cet enseignement.

Espagne. — Le système métrique des poids et mesures sera rendu obligatoire en Espagne à partir du 1er juillet prochain. A cette occasion, le *Magisterio español* exhorte les instituteurs à redoubler de zèle pour familiariser leurs élèves avec les principes du système décimal.

États-Unis. — La situation des écoles publiques dans les États du Sud laisse beaucoup à désirer, comme nous avons déjà eu l'occasion de le dire plusieurs fois. Ce serait toutefois se tromper que de croire que l'opinion publique y reste indifférente à l'égard de l'instruction; en ce moment même, des efforts sérieux sont tentés pour améliorer l'état des choses, et des résultats satisfaisants ont déjà été obtenus sur certains points. Le dernier rapport du surintendant de l'instruction du Kentucky constate les améliorations

obtenues dans cet État ; en huit ans, dix-huit cents maisons d'école y ont été construites, et le peuple a voté une contribution supplémentaire annuelle d'un demi-million de dollars pour augmenter le chiffre des ressources scolaires. A Baltimore, dans le Maryland, la commission nommée pour examiner les réformes à apporter dans le système scolaire de cette ville, propose d'admettre à l'avenir les personnes de couleur aux emplois d'instituteur dans les écoles destinées aux élèves de leur race. Dans la Virginie, selon le rapport du surintendant, il y avait, en 1879, 2,491 écoles, dont 675 pour les élèves de couleur, avec 100,000 élèves environ, dont un tiers appartenait à la population de couleur. Dans le Texas, une école normale pour les jeunes gens de la race nègre va être fondée à Austin.

— Nous avons parlé l'an dernier des réformes introduites dans les écoles de la ville de Quincy (Massachusetts) par un surintendant zélé et intelligent, M. Parker. Une réforme analogue a été aussi tentée dans les écoles de Boston, et elle est actuellement l'objet de discussions intéressantes dans la presse pédagogique américaine, où les partisans et les adversaires de la réforme, qu'on y désigne sous le nom de « the new departure » (littéralement « le nouveau point de départ »), font valoir leurs arguments pour et contre les innovations. Nous aurons prochainement l'occasion de revenir sur cette question.

— Les Américains aiment la réclame. Ceux de nos lecteurs qui ont feuilleté les *Devoirs d'écoliers étrangers recueillis à l'Exposition universelle de 1878*, ont pu voir que, dans certaines écoles des États-Unis, on donne aux élèves, comme exercices de style, des annonces commerciales à rédiger. Voici maintenant l'éditeur d'un grand journal pédagogique américain qui propose aux instituteurs de dicter à leurs élèves, comme exercice d'orthographe, le contenu des colonnes d'annonces de son journal. On peut lire textuellement ce qui suit dans le *New-England Journal of Education* du 11 mars 1880, p. 174 : « Les instituteurs qui veulent lire les meilleurs livres et connaître les meilleurs auteurs, trouveront des renseignements précieux dans nos colonnes d'annonces. Elles contiennent cette semaine des choses d'un intérêt tout particulier. Une excel*lente leçon* d'orthographe pour les élèves consisterait à

reproduire une page de nos annonces. L'instituteur pourrait aussi leur faire écrire la liste des principaux éditeurs des Etats-Unis. »

Absolument authentique!

Japon. — Voici le texte de la loi sur l'instruction publique qui régit actuellement les écoles du Japon, et qui a été promulguée en 1879 (1):

ART. 1er. — Tout ce qui concerne l'éducation, dans toute l'étendue de l'empire, relève de l'autorité du ministre de l'instruction publique, et en conséquence toutes les écoles, bibliothèques, et tous établissements d'instruction, publics ou privés, sont placés sous sa surveillance.

ART. 2. — Les écoles sont divisées en écoles primaires, écoles moyennes, universités, écoles normales, écoles spéciales, et autres établissements d'instruction.

ART. 3. — L'école primaire est une école où les enfants reçoivent une instruction élémentaire dans les branches suivantes: lecture, écriture, arithmétique, géographie, histoire, morale (2). Suivant les circonstances locales, d'autres branches, telles que le dessin linéaire, le chant, la gymnastique, les éléments de la physique, de la physiologie, de l'histoire naturelle, etc., pourront être ajoutées. Pour les filles, on pourra ajouter d'autres branches encore, telles que la couture, etc.

ART. 4. — L'école moyenne est une école où les élèves reçoivent un enseignement plus élevé dans les branches ordinaires du cours d'études.

ART. 5. — L'université est une école où sont enseignés le droit, les sciences, la médecine, les lettres, et d'autres branches spéciales d'études.

ART. 6. — L'école normale est une école destinée à former des maîtres.

ART. 7. — L'école spéciale est une école où est enseignée une branche spéciale d'études.

ART. 8. — Toute personne aura le droit d'ouvrir l'une ou l'autre des écoles ci-dessus mentionnées.

ART. 9. — Tous les quartiers (dans les villes) et tous les villages sont tenus de fonder, isolément ou par association, des écoles primaires publiques, à moins qu'il n'existe dans ces quartiers ou ces villages des écoles primaires pri-

(1) Nous traduisons ce document de l'anglais.

(2) On remarquera l'absence de l'enseignement religieux.

vées pouvant rendre des services équivalents, auquel cas l'obligation de fonder des écoles primaires publiques n'existera pas.

Art. 10. — Dans chaque quartier ou village il sera constitué un comité scolaire pour l'administration des écoles. Il appartiendra au quartier ou village de fixer le nombre des membres de ce comité, et de décider si une indemnité leur sera allouée ou non.

Art. 11. — Le comité scolaire sera élu par les habitants du quartier ou village.

Art. 12. — Le comité scolaire sera placé sous la surveillance du gouverneur provincial. Les attributions de ce comité consistent à assurer la fréquentation régulière des élèves, la fondation et l'entretien des écoles.

Art. 13. — L'âge scolaire de chaque enfant comprend une période de huit ans, qui s'étend de l'âge de six ans à celui de quatorze.

Art. 14. — Tout enfant devra recevoir l'instruction primaire pendant un laps de temps de seize mois au moins, durant la période de l'âge scolaire.

Art. 15. — Les parents et tuteurs sont responsables de la fréquentation de l'école par ceux de leurs enfants qui sont en âge scolaire; et lorsque, par quelque circonstance particulière, ceux-ci sont empêchés de se rendre à l'école, les raisons de cette absence doivent être soumises au comité scolaire.

Art. 16. — Dans les écoles primaires publiques, le cours d'études comprend la période complète de huit années. Toutefois, en raison de circonstances locales, cette période pourra être réduite à une durée qui ne sera pas moindre de quatre années et, dans ce cas, l'instruction sera donnée chaque année pendant quatre mois au moins.

Art. 17. — Si des enfants peuvent recevoir l'instruction primaire ailleurs qu'à l'école, cette instruction pourra tenir lieu de l'instruction scolaire, pourvu qu'elle soit équivalente à celle que donnent les écoles publiques.

Art. 18. — Dans les localités où il n'existera pas de ressources suffisantes pour la fondation et l'entretien des écoles, il pourra être organisé un système d'enseignement itinérant pour l'instruction des enfants.

Art. 19. — Les écoles se divisent en écoles publiques et écoles privées. Celles qui sont fondées et entretenues

au moyen de taxes locales ou aux frais des quartiers et villages, seront appelées écoles publiques; celles qui seront établies et entretenues par les ressources privées d'un ou de plusieurs individus, seront appelées écoles privées.

ART. 20. — L'ouverture ou la fermeture d'une école publique doit être soumise à l'approbation du gouverneur provincial.

ART. 21. — Chaque fois qu'une école privée sera ouverte ou fermée, il sera adressé un rapport au gouverneur provincial.

ART. 22. — Le plan d'études de toute école publique sera soumis à l'approbation du ministre de l'instruction publique.

ART. 23. — Toute école privée devra adresser au gouverneur provincial un rapport sur le plan d'études qui y sera institué.

ART. 24. — Les dépenses de celles des écoles publiques qui auront été créées en vertu d'un vote de l'assemblée provinciale, seront couvertes au moyen des taxes locales; les dépenses des écoles publiques créées en vertu d'un vote de la population d'un quartier ou village, seront couvertes par les contributions dudit quartier ou village.

ART. 25. — Si des écoles fondées et entretenues aux frais d'un quartier ou village demandent à recevoir une subvention prise sur les taxes locales, la question sera soumise à l'assemblée provinciale, qui décidera.

ART. 26. — Les immeubles servant à l'usage d'écoles publiques sont exempts d'impôts.

ART. 27. — Toutes les donations en argent ou d'autre nature qui seront faites au profit de l'éducation, ne pourront être détournées de la destination indiquée par les donateurs.

ART. 28. — A titre de subvention aux écoles primaires publiques, le ministre de l'instruction publique répartira chaque année entre les provinces une certaine somme prise dans le trésor de l'État.

ART. 29. — Le gouverneur provincial répartira entre les écoles primaires publiques la subvention gouverne mentale versée par le ministre.

ART. 30. — La subvention gouvernementale ne pourra être allouée qu'à celles des écoles primaires publiques, où

vées pouvant rendre des services équivalents, auquel cas l'obligation de fonder des écoles primaires publiques n'existera pas.

ART. 10. — Dans chaque quartier ou village il sera constitué un comité scolaire pour l'administration des écoles. Il appartiendra au quartier ou village de fixer le nombre des membres de ce comité, et de décider si une indemnité leur sera allouée ou non.

ART. 11. — Le comité scolaire sera élu par les habitants du quartier ou village.

ART. 12. — Le comité scolaire sera placé sous la surveillance du gouverneur provincial. Les attributions de ce comité consistent à assurer la fréquentation régulière des élèves, la fondation et l'entretien des écoles.

ART. 13. — L'âge scolaire de chaque enfant comprend une période de huit ans, qui s'étend de l'âge de six ans à celui de quatorze.

ART. 14. — Tout enfant devra recevoir l'instruction primaire pendant un laps de temps de seize mois au moins, durant la période de l'âge scolaire.

ART. 15. — Les parents et tuteurs sont responsables de la fréquentation de l'école par ceux de leurs enfants qui sont en âge scolaire; et lorsque, par quelque circonstance particulière, ceux-ci sont empêchés de se rendre à l'école, les raisons de cette absence doivent être soumises au comité scolaire.

ART. 16. — Dans les écoles primaires publiques, le cours d'études comprend la période complète de huit années. Toutefois, en raison de circonstances locales, cette période pourra être réduite à une durée qui ne sera pas moindre de quatre années et, dans ce cas, l'instruction sera donnée chaque année pendant quatre mois au moins.

ART. 17. — Si des enfants peuvent recevoir l'instruction primaire ailleurs qu'à l'école, cette instruction pourra tenir lieu de l'instruction scolaire, pourvu qu'elle soit équivalente à celle que donnent les écoles publiques.

ART. 18. — Dans les localités où il n'existera pas de ressources suffisantes pour la fondation et l'entretien des écoles, il pourra être organisé un système d'enseignement itinérant pour l'instruction des enfants.

ART. 19. — Les écoles se divisent en écoles publiques *et écoles privées*. Celles qui sont fondées et entretenues

deux sexes ne seront pas réunis dans les mêmes classes; mais dans les écoles primaires la réunion des deux sexes pourra être autorisée.

ART. 43. — Suivant les circonstances locales, les écoles pourront être gratuites ou une rétribution pourra être exigée des élèves.

ART. 44. — Les enfants qui n'ont pas eu la variole et ceux qui n'ont pas été vaccinés ne pourront être admis dans les écoles.

ART. 45. — Les personnes atteintes de maladies contagieuses ne pourront être admises dans les écoles.

ART. 46. — Il est interdit d'infliger aux élèves des écoles aucun châtiment corporel (1).

ART. 47. — Les parents ou tuteurs des élèves pourront assister à tous les examens qui auront lieu dans les écoles.

Russie. — Un journal russe, le *Bereg*, constatait dernièrement le triste état de l'enseignement primaire en Russie, et en trouvait la cause dans l'organisation défectueuse des écoles. Le droit de surveillance appartenant à la fois au ministère de l'instruction publique et aux *zemstvos* ou conseils électifs de la province et du district, il en résulte, disait-il, des conflits regrettables.

Le ministère voudrait borner le rôle des zemstvos au vote pur et simple des fonds nécessaires à l'entretien des écoles; les zemstvos, au contraire, voudraient avoir la direction absolue de cet enseignement et refusent de voter les fonds qui leur sont demandés. D'un autre côté, les inspecteurs de l'instruction publique, qui devraient être choisis parmi des personnes connues par leurs aptitudes pédagogiques, sont pris au hasard. On a vu, s'il faut en croire le *Bereg*, des écoliers de vingt ans, d'anciens colporteurs et même des aliénés être nommés à ces fonctions.

Il y a urgence et nécessité de réorganiser l'enseignement primaire, de élimiter avec soin la part du ministère et celle des zemstvos dans la surveillance et la direction de cet enseignement, de préciser les qualités qui devront être requises pour remplir les fonctions d'instituteur et d'inspecteur.

— Le ministre de l'instruction publique, le comte Tolstoï,

(1) A rapprocher du règlement prussien cité dans notre dernier courrier.

vient de donner sa démission. Il a été remplacé par M. Sabouroff, curateur de Dorpat.

Suisse. — Dans une conférence faite à la Société médicale de Zurich, le Dr Treichler a attiré l'attention sur l'affaiblissement des organes visuels chez les élèves des écoles. Ses observations peuvent se résumer ainsi : 1° dès ses premières années, l'enfant reçoit des jouets en plus grand nombre qu'autrefois; ces jouets sont plus compliqués, la peinture et les dessins en sont plus fins ; comme conséquence, l'enfant est conduit à se fatiguer de bonne heure la vue et à prendre l'habitude de regarder de trop près; 2° dans les jardins d'enfants du système Frœbel, le travail est trop attachant et oblige aussi les yeux à regarder de trop près ; on devrait en proscrire entièrement le dessin et les exercices de pointillé ; 3° à l'école primaire, on écrit beaucoup trop, parce qu'on veut maintenant faire faire à l'élève en six mois ce qui autrefois en prenait douze ou dix-huit.

— A propos des débats qui se sont élevés récemment sur l'opportunité de protéger la frontière suisse par un système de fortifications, l'*Educatore della Svizzera italiana* combat les illusions dangereuses de ceux qui poussent à un militarisme exagéré, sous prétexte d'assurer le maintien de l'indépendance nationale. « Vaine espérance, dit-il. Entourez un pays d'une muraille de granit comme en Chine, revêtez ses soldats de cuirasses d'acier, remplissez de canons les arsenaux ; vous n'aurez pas, avec tout cela, atteint le but que vous vous proposez. *Améliorez les écoles :* c'est là que réside la véritable garantie de la sécurité d'une nation. Ce sont les têtes qu'il faut armer, les cœurs qu'il faut fortifier : voilà la défense la plus naturelle et la plus sûre contre ceux qui oseraient attaquer nos frontières ou menacer nos libertés de citoyens. »

— Le rapport annuel du Département fédéral de l'Intérieur constate que depuis l'année dernière, la gratuité de l'instruction primaire publique est un fait accompli dans les vingt-cinq cantons et demi-cantons suisses. La Constitution fédérale de 1874 avait accordé aux gouvernements cantonaux un délai de cinq ans pour l'introduction de cette mesure.

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Rapport du ministre de l'instruction publique et des beaux-arts au Président de la République sur les progrès de l'enseignement primaire.

Monsieur le Président,

En instituant auprès du ministère de l'instruction publique une commission permanente de statistique de l'enseignement primaire, mon honorable prédécesseur, M. Waddington, a voulu donner au mouvement sans précédents qui s'est produit depuis neuf années dans le Parlement et dans la nation pour tout ce qui touche à l'éducation populaire, le concours et l'appui d'une enquête précise, méthodique, toujours ouverte, montrant à des époques régulières et suffisamment rapprochées, par des chiffres vrais, scientifiquement recueillis et contrôlés, les progrès réalisés et ceux qui restent à accomplir.

Cette commission, composée des hommes les plus compétents dans la matière, sous la présidence d'un économiste et d'un statisticien distingué, M. Levasseur, de l'Institut, a mis au jour, l'année même de l'Exposition universelle, une statistique de l'enseignement primaire portant sur les faits acquis pour l'année scolaire 1876-1877. Ce document remarquable est appelé à devenir, par la méthode scrupuleuse qui a présidé à sa confection, par le renouvellement et la correction rigoureuse des cadres destinés à recevoir les informations, le type des statistiques à venir.

En même temps, la commission a voulu liquider, en quelque sorte, le passé en groupant, dans un travail d'ensemble, les résultats de statistiques assez nombreuses, mais de valeur fort inégale, qu'à des dates malheureusement éloignées et fort irrégulières le département de l'instruction publique a publiées sur l'état de l'instruction primaire dans notre pays. Le premier relevé officiel remonte à 1829; la première statistique portant sur les écoles de filles, comme sur les écoles de garçons, ne date que de 1837.

On peut ainsi mesurer dans son ensemble le progrès de quarante années au moins. Cette œuvre de près d'un demi-siècle est immense. Qu'on l'apprécie par la comparaison du nombre total des élèves inscrits, aux deux dates de 1837 et de 1876-1877, dans les écoles publiques et libres, ou par le rapport du nombre des élèves avec la population, ou par le nombre des maîtres; que l'on considère l'accroissement considérable du nombre des écoles de toute nature, ou la multiplication plus saisissante encore du nombre des écoles publiques; qu'on suppute enfin les résultats, notamment l'augmentation incessante du nombre des conscrits sachant lire, ou des époux capa-

des élèves et du nombre des écoles a été, dans la première période d'application (1832-1837), de 7 à 8 0/0 par an pour les élèves, de 2 à 3 0/0 pour les écoles; de 1837 à 1844, la loi annuelle de progression a été de 3,1 pour les élèves et de 1,9 pour écoles, tandis que la période comprise entre 1850 et 1863 n'a pour coefficient que 2,3 pour les élèves, 0,5 pour les écoles, et celle de 1872 à 1877, 1,6 pour la population scolaire, 0,5 pour le nombre des écoles. C'est qu'à mesure qu'on avance dans le progrès scolaire, l'action gouvernementale s'attaque à des résistances de plus en plus difficiles à réduire, à des couches sociales de plus en plus réfractaires.

La période républicaine ne le cède assurément a aucune autre par l'ardeur et la persistance des efforts accumulés, et elle les dépasse toutes par l'étendue des sacrifices. De 1871 à 1877, les dépenses ordinaires des écoles primaires se sont élevées de 34 0/0. La subvention de l'Etat, qui était, en 1871, de 8,620,000 fr., a été successivement portée à 15,647,000 fr., en 1878; elle est à 20 millions, ou peut s'en faut, pour 1880. L'accroissement des contingents communaux proprement dits, de 1871 à 1877, a été supérieur à 44 0/0, la part des départements s'est accrue de 47 0/0.

Ces chiffres témoignent d'un effort de bonne volonté et de patriotisme sans précédent dans notre histoire. La statistique, qui fait ressortir à côté de tels sacrifices la lenteur relative des résultats acquis, vient à point pour nous apprendre qu'en matière d'instruction populaire rien n'est fait quand il reste quelque chose à faire. Le labeur persistant des générations depuis un demi-siècle, l'action féconde des meilleures lois, l'habileté des ministres les plus compétents, la libéralité la plus extraordinaire des parlements, ne nous ont pas permis de conquérir, année par année, plus d'un lettré sur 100 conscrits. Ce résultat nous donne la mesure de la tâche qui reste à accomplir; il est plus utile, ce me semble, de le signaler ici aux méditations du Parlement et du pays que de s'endormir sur les gros chiffres des statistiques laudatives. Les hommes d'Etat savent que rien ne se fait de grand sans le concours du temps, et que dans le champ du progrès social et intellectuel il faut beaucoup semer pour peu recueillir.

Recevez, Monsieur le Président, l'hommage de mon profond respect et de mon entier dévouement.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

JULES FERRY.

Le Gérant responsable : CH. DELAGRAVE.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie, RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 10018-0.

L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE
DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES (1)

I. — Quand doit-on commencer l'étude de l'Écriture à l'école primaire?

L'*Ecriture*, qui est comprise dans la première partie de l'article 23 de la loi du 15 mars 1850, c'est-à-dire dans la partie obligatoire du programme des écoles primaires, y est inscrite tout après la *Lecture*.

Pour mieux faire pressentir la parenté qui existe en quelque sorte entre ces deux branches de l'enseignement, le législateur aurait peut-être pu les inscrire ensemble, comme il l'a fait un peu plus loin pour l'*Histoire* et la *Géographie*; car, à mon avis, de même que l'étude de l'histoire ne saurait être complète sans le secours de la géographie, ainsi la lecture a besoin, je ne dirai pas seulement comme Rollin « d'être suivie d'assez près de l'écriture », mais de marcher de front avec l'écriture, ces deux enseignements devant s'aider l'un l'autre.

Ajourner l'écriture jusqu'à ce que les élèves sachent lire couramment, comme cela avait lieu dans la plupart des écoles d'autrefois, c'est, je crois, faire fausse route. Un tel procédé présente en effet plus d'un inconvénient. D'abord,

(1) Extrait des travaux des *Conférences pédagogiques* des instituteurs et institutrices publics laïques de la ville de Lyon.

il rend l'étude de la lecture plus aride, plus monotone, moins attrayante, je dirais presque plus longue et plus ennuyeuse, sans aucun profit pour l'écriture ; puis, quand le moment est venu de passer à celle-ci, l'enfant, qui sait à peu près lire l'imprimé, ne connaît pas ses lettres en caractères cursifs; pour arriver à la lecture de son écriture, du manuscrit, il est obligé de faire un nouveau travail presque aussi difficile et aussi ennuyeux que le premier. De là une grande perte de temps, accompagnée parfois d'un certain dégoût de l'étude chez l'enfant.

Enseignement simultané de la Lecture et de l'Écriture. — Si, au contraire, dès la première lettre montrée à l'élève, le maître la lui présente sous les deux genres de caractères, en *imprimé* ou *romain* et en *cursive*; s'il trace ces deux caractères lui-même, s'il nomme la lettre, qu'il la fasse nommer à l'élève, qu'il la lui fasse écrire, il l'intéresse, captive son attention et le rend tout heureux en lui permettant de copier, d'*écrire* tant bien que mal la lettre donnée.

L'intérêt de l'élève ainsi éveillé, le maître peut passer à une autre lettre ; et en continuant de même pour chacune des lettres de l'alphabet (que rien n'oblige, du reste, à étudier dans leur ordre alphabétique), en mettant en parallèle les deux genres de caractères, c'est-à-dire en plaçant au-dessus de chaque lettre, puis au-dessus de syllabes et de petits mots en caractères d'écriture les mêmes lettres et ensuite les mêmes syllabes et les mêmes mots en caractères d'imprimerie, le maître fait un enseignement varié, attrayant, qui convient, qui plaît à l'enfance, et au moyen duquel les élèves apprennent au moins aussi rapidement — et dans tous les cas plus agréablement — *à lire l'imprimé* et le manuscrit et à écrire que s'il s'agis-

sait seulement d'apprendre à lire; ils peuvent du même coup écrire, copier l'imprimé qu'ils lisent et lire l'écriture qu'ils tracent, ce qui est à apprécier.

De plus, ces exercices, toujours intelligemment gradués et qui sont à la fois des éléments de lecture, d'écriture et même de dessin, sont aussi des éléments d'orthographe dont les élèves acquièrent la connaissance sans qu'il leur en coûte plus de temps ni de peine, et dont ils peuvent dans la suite tirer un réel profit.

Il y a donc tout à gagner à commencer l'étude de l'écriture en même temps que celle de la lecture, c'est-à-dire dès l'entrée des enfants à l'école.

D'ailleurs, plusieurs auteurs sont déjà entrés dans cette voie, en publiant des ouvrages destinés à *L'Enseignement simultané de la Lecture et de l'Écriture*. Toutefois, les principes et les caractères d'écriture qu'ils contiennent ne me paraissent ni assez complets ni assez exacts, je ne cite ces ouvrages que pour indiquer les tendances vers le but à poursuivre et le besoin d'y atteindre.

II. — Divers procédés à employer pour enseigner l'écriture le plus fructueusement possible dans les trois cours de l'école.

Le Calque et l'Imitation. — On peut enseigner l'écriture par deux procédés différents : par le *calque* et par l'*imitation*.

Le calque, qui consiste à faire repasser à l'encre par les élèves des exercices imprimés en couleur ou tracés avec un crayon quelconque, ne peut guère être employé qu'avec les commençants.

L'imitation, par laquelle les élèves cherchent à reproduire aussi exactement que possible un modèle tracé soit

au tableau noir, soit en tête du cahier, soit même sur une feuille volante, peut convenir à tous les élèves indistinctement.

L'un et l'autre procédé ont leurs avantages et leurs inconvénients.

Avantages et inconvénients du calque. — Par le calque, les élèves donnent assez facilemeut la forme, la pente, la largeur et la hauteur des lettres, puisqu'ils sont guidés par les traits tracés en couleur; mais si le maître ne leur indique pas d'abord les éléments dont se compose chaque lettre et la manière de la tracer, puis s'il ne surveille pas de près et ne corrige pas leur travail, les élèves copient machinalement leurs modèles, ne se rendent aucun compte des formes qui leur sont présentées, tracent souvent de gauche à droite, ce qui doit l'être de droite à gauche, ou de haut en bas ce qui doit être tracé de bas en haut. En un mot, ils peuvent contracter de fort mauvaises habitudes qui les empêchent ensuite d'acquérir une bonne *expédiée.* Ce n'est pas tout. Lorsque les élèves cessent le calque pour passer à l'imitation, ils apportent dans les exercices tracés d'après ce dernier procédé une raideur de doigts et une hésitation presque égales à celles des commençants qui ne font point usage du calque.

Avantages et inconvénients de l'imitation. — Par l'imitation, les élèves n'arrivent peut-être pas aussi promptement que par le calque à donner tout d'abord la forme exacte de chaque lettre : les premiers traits sont exécutés avec une certaine timidité et une certaine lourdeur; mais si la méthode suivie est bonne, si la leçon est à la fois simple et attrayante, si elle est raisonnée, démontrée au tableau, si, passant toujours du connu à l'inconnu, on *procède par* principes, si la main de l'enfant est ainsi

dirigée d'une manière sûre, si l'on sait éveiller sa curiosité, attirer son attention et lui inspirer le goût de la symétrie, il arrive bientôt à donner l'image vraie de la figure placée sous ses yeux, et l'on ne tarde pas à reconnaître que la lenteur constatée au début était plus apparente que réelle; qu'elle a vite disparu pour faire place à une certaine habileté qui ne peut que devenir de plus en plus assurée, que cette habileté a été aussi promptement acquise que par le calque, et qu'elle est préférable à celle qu'obtient l'élève qui est obligé de passer du calque à l'imitation.

Inutilité du calque. — Ce que je viens de dire laisse facilement deviner que je suis peu partisan du calque. Et comment pourrais-je le recommander? N'ai-je pas dit ci-devant, pour montrer l'avantage que l'on trouve à enseigner l'écriture concurremment avec la lecture, que le maître trace en regard les uns des autres les caractères d'imprimerie et les caractères d'écriture, et qu'il les fait tracer ensuite par l'élève? Eh bien! en suivant ce procédé, fait-il du calque? Parfois, oui, lorsque, par des points ou par un léger tracé, il indique aux mains les plus rebelles la direction à suivre pour obtenir le caractère demandé; mais dans tous les autres cas, non.

D'ailleurs, sur quoi doit-on faire écrire les commençants?

S'il fallait encore se servir des anciennes ardoises et des crayons de pierre, lesquels, au lieu de donner de la souplesse à la main, ne contribuent qu'à l'alourdir davantage, je répondrais volontiers qu'ils doivent commencer tout de suite sur le papier, ne serait-ce qu'avec un crayon à la mine de plomb.

Mais il existe aujourd'hui des ardoises factices, qui ont presque l'élasticité du papier et qui, après tout, ne sont

autre chose que des morceaux de carton recouverts d'une composition assez solide pour permettre d'écrire dessus et d'effacer comme sur l'ardoise en pierre. Ces ardoises, avec lesquelles on fait usage de crayons également factices qui sont doux et qui n'exigent pas plus de pression qu'une plume ordinaire, peuvent donc être employées avec les enfants de 5 à 7 ans, ceux qui forment ce qu'on appelle dans les écoles le *cours préparatoire*, et auxquels on ne demande encore guère que la forme des lettres, sans trop s'occuper de pleins et de déliés.

Mais en se servant des ardoises et des crayons factices, je le demande, quel calque peut-on faire? Point. Alors faut-il réserver le calque pour le cours élémentaire? Mais ce procédé, dont le principal avantage est de faire connaître promptement la forme des lettres, devient inutile, puisque les élèves ont acquis cette connaissance dans le cours préparatoire, en même temps qu'ils ont appris à lire.

Donc, point de calque, ou à peu près point, et se borner uniquement au procédé de l'imitation.

Position du corps et tenue de la plume. — Avant d'exposer ce que doit comprendre l'enseignement de l'écriture dans chacun des trois cours d'une école, je crois utile d'appeler l'attention des maîtres sur un point qui ne laisse pas que d'avoir son importance, tant au point de vue de l'exécution des caractères d'écriture qu'au point de vue hygiénique des élèves. Je veux parler de la *position du corps* et de la *tenue de la plume*.

Loin de recommander, comme quelques anciens maîtres, d'avancer le côté gauche vers la table, de manière à placer l'avant-bras, ainsi que l'objet sur lequel on écrit, dans *une direction* parallèle à la table, et de tenir le bras droit

collé contre le corps, ce qui n'est pas pratique et ce qui peut compromettre gravement la santé de l'enfant, je dis que l'élève, ayant un siège et une table d'une hauteur qui lui permette de tenir ses coudes au niveau de la table, doit se placer bien à l'aise sur ce siège et devant cette table — comme pour manger, pour ainsi dire — de telle sorte, toutefois, que le corps soit droit, d'aplomb, sans aucune raideur, et à une distance d'environ deux centimètres de la table; la tête peut s'incliner légèrement en avant, mais non à droite ni à gauche; les jambes et les pieds doivent être assez avancés sous la table, sans jamais être croisés ni repliés en arrière; le bras gauche est placé obliquement sur la table comme pour soutenir le corps, dont il est éloigné d'environ vingt centimètres; le bras droit, éloigné du corps comme le bras gauche, est aussi posé obliquement sur la table jusque vers le milieu de l'avant-bras; enfin pour l'écriture penchée, la main gauche tient le papier incliné à gauche et le fait glisser, soit d'un côté, soit de l'autre, selon le besoin. Cette inclinaison du papier, qui remplace très avantageusement l'avancement du côté gauche du corps près de la table, doit être telle que les lignes de pente, c'est-à-dire la direction des pleins de l'écriture, soient perpendiculaires au bord de la table ou au corps de l'écrivain. Ainsi, pour la Cursive, l'inclinaison est assez sensible; pour la Bâtarde, elle l'est moins, et pour la Ronde, dont les pleins sont verticaux, il n'y a point d'inclinaison.

Quant à la plume, elle doit être placée entre les trois premiers doigts, mollement ployés, de la main droite, faiblement appuyée vers la troisième articulation de l'index et de manière que le doigt majeur soit contre le côté droit, l'index sur le dos de la plume et le pouce contre le côté

gauche, à la hauteur de la dernière phalange de l'index. Les deux autres doigts sont pliés et ramenés sous la main pour la soutenir.

Ces indications ne sauraient être trop souvent répétées aux élèves.

J'arrive maintenant aux genres d'exercices à faire dans chacun des cours.

Ce que j'ai dit à propos des caractères tracés au tableau noir et sur les ardoises factices s'appliquant aux élèves du *Cours préparatoire*, je passe immédiatement au *Cours élémentaire* (1er cours).

Grosseur par laquelle il convient de commencer l'étude de l'écriture. — Les élèves qui composent ce cours sont des enfants de 7 à 9 ans au plus. Par quelle écriture convient-il de les faire commencer? Par la Grosse? la Moyenne? la Fine?

J'aime à penser qu'il n'est plus d'écoles où l'on ait conservé la mauvaise habitude de faire tracer sur le papier à des enfants de cet âge, des lettres dont la hauteur et l'épaisseur des pleins sont tout à fait disproportionnées à la petitesse de leurs doigts. La *Grosse*, en effet, au lieu de former la jeune main, comme on a pu le croire jadis, la déforme inévitablement, l'alourdit et lui fait contracter certains défauts qu'il est difficile de faire disparaître lorsqu'il s'agit de faire de la moyenne et surtout de la fine. D'ailleurs, le but des leçons d'écriture est de faire arriver le plus promptement possible les élèves à une bonne *expédiée*, c'est-à-dire à une écriture exécutée sans trop de reprises et de manière que chaque lettre, même chaque mot, s'il est possible, soit tracé sans que la plume quitte le papier; or, l'écriture en gros ne peut se faire que lentement et le plus souvent par reprises. Donc cette écriture ne convient

point aux élèves du cours élémentaire et doit être réservée pour un cours supérieur.

La *Fine* semble la plus en rapport avec la faible main de l'enfant ; pourtant, il ne faut pas non plus commencer par cette écriture, parce qu'il n'est pas possible au maître d'en démontrer les principes sur d'aussi petits caractères, qu'il n'est guère plus possible à l'élève d'en bien saisir les formes, et que les défauts dans lesquels il peut tomber étant moins apparents, il est plus difficile de les signaler et, par suite, de les corriger.

L'écriture qui est à la fois en rapport avec les petits doigts des enfants, et qui s'exécute assez facilement, c'est-à-dire sans trop de reprises, tout en permettant aux maîtres d'en démontrer les principes et aux élèves de se rendre un compte exact des formes qui leur sont présentées, c'est la *Moyenne* de cinq millimètres. Il faut donc commencer par cette grosseur.

Cahiers préparés. — Ayant abandonné le calque, il va sans dire que je propose, surtout pour le cours élémentaire, des cahiers préparés, ayant en tête de chaque page un modèle différent. Ces pages seront munies de lignes horizontales, indiquant le haut, le bas et le milieu de la ligne ou *corps d'écriture*, ainsi que les corps et demi-corps au-dessus et au-dessous, et de lignes obliques indiquant la *pente* des pleins. Le maître aura soin de donner aux élèves quelques explications sur toutes ces lignes, en en traçant le dessin au tableau noir; car, je le dis tout de suite, malgré les cahiers et les modèles préparés, ou plutôt avec les cahiers et les modèles préparés, le maître doit préalablement démontrer au tableau chaque leçon, chaque exercice à donner. Un tableau préparé exprès, c'est-à-dire tracé, quadrillé pour l'écriture comme il y a des tableaux

quadrillés pour le dessin ou tracés pour la musique, serait très avantageux; outre qu'il ferait économiser un temps aussi précieux pour les élèves que pour le maître, il permettrait de donner toujours aux exercices les mêmes proportions et de les tracer avec une régularité, une exactitude d'autant plus profitable qu'il s'agirait d'écriture.

Cela dit, j'arrive aux leçons.

Pour hâter et surtout pour assurer les progrès des élèves, il faut, ai-je déjà dit, rendre chaque leçon intéressante en indiquant l'origine et en donnant, pour ainsi dire, la raison d'être de chacun des traits à exécuter; il faut aussi et surtout que la méthode soit bien graduée.

Exercices à faire dans le COURS ÉLÉMENTAIRE. — On commencera donc, ainsi que le porte, du reste, le programme de nos écoles, par définir les premiers éléments, le *plein* et le *délié;* on en tracera et on en fera tracer aux élèves en leur faisant remarquer la différence de pente et d'épaisseur qui existe entre eux; on partagera le grand délié de bas en haut en deux parties égales, l'une, celle d'en bas que l'on appellera *délié inférieur*, et l'autre, celle d'en haut, que l'on nommera *délié supérieur;* on passera ensuite à la petite courbe ou *rondeur inférieure*, qui unit le plein au délié inférieur pour former un *jambage droit;* on dira à quelle hauteur commence cette rondeur; on fera voir que la lettre *i* n'est autre chose qu'un jambage droit au-dessus duquel se place un point, que deux jambages droits réunis forment l'*u;* on dira que les lettres *i*, *u* et quelques autres sont dites *Lettres droites*, que l'on nomme ainsi les lettres qui ont pour principaux éléments le plein et le délié, que le delié qui unit deux jambages ou deux lettres s'appelle aussi *liaison*, que l'on nomme *Lettres intérieures* celles qui, comme l'*i* et l'*u*, ne dépassent le corps d'écriture

ni en haut, ni en bas. On parlera de la petite courbe ou *rondeur supérieure*, qui unit le délié supérieur au plein pour former ce qu'on appelle un *jambage renversé;* on dira à quelle hauteur se termine cette rondeur; on formera, avec la partie supérieure d'un jambage renversé et la partie inférieure d'un jambage droit, le plein avec déliés et rondeurs en haut et en bas; on joindra ce plein à deux jambages renversés réunis pour obtenir la lettre *m*, puis à un seul jambage renversé pour l'*n*. Avec ces mêmes éléments, on formera successivement les lettres *r*, *v*, *z*. On pourra récapituler les lettres droites intérieures dans les voyelles nasales *in*, *im* (pour que la méthode d'écriture serve aussi de méthode de lecture des manuscrits). et dans de petits mots formés de ces lettres, tels que *mur*, *vin*, *riz*, et on indiquera les différentes *distances* à observer entre les lettres.

On passera ensuite aux pleins avec déliés et rondeurs en haut et en bas ( ) doublés ( ), qui donneron les éléments nécessaires pour composer les *Lettres rondes* *c*, *o*, *a*, *e*, *x*, *s*, c'est-à-dire les lettres dans lesquelles les rondeurs ou courbes dominent.

Je ne saurais trop recommander d'insister sur cette dernière leçon, attendu que je sais, par l'expérience, tous les bons résultats qu'elle donne. J'ai vu des élèves sans dispositions, sans intérêt, sans goût pour l'écriture, dont l'attention s'est tout à coup éveillée à cette leçon; étonnés de voir qu'il suffisait de doubler les pleins réunis aux grands déliés de bas en haut pour obtenir les courbes des lettres *c*, *o*, *a*, *e*, *x* et *s*, « ils ne s'étaient jamais imaginé, disaient-ils, qu'une leçon d'écriture pût être aussi intéressante »; et, à partir de ce moment, ils ont apporté à l'écriture plus d'attention et plus d'application qu'auparavant.

Pour récapituler les lettres rondes et pour continuer à faire observer les distances entre les lettres, on donnera des exercices formés de voyelles composées, nasales, diphthongues et de petits mots.

Puis viendra l'étude des *lettres extérieures*, c'est-à-dire de celles qui sortent du corps d'écriture, soit en haut, soit en bas; on les divisera, comme les lettres intérieures, en *droites (t, p)*, *rondes (d, q)*, et *bouclées (l, b, h, k, j, y, g, z, f)*, selon les éléments qui servent à les former; on tracera successivement les lettres de chacun de ces groupes, en en faisant bien remarquer les hauteurs différentes; on les récapitulera aussi dans des exercices présentant des consonnes composées, diphthongues, et dans des mots formés de combinaisons de lettres de tous les groupes. Enfin, on pourra tracer tout l'alphabet *minuscule*.

Si j'insiste sur ces détails, c'est, d'un côté, pour indiquer la manière de procéder graduellement et lentement avec les commençants, et, d'un autre côté, pour montrer que toutes les lettres de notre alphabet graphique sont formées du plein, du délié, de la rondeur inférieure et de la rondeur supérieure; mais non de l'*o*, comme l'ont prétendu d'anciens maîtres.

Pour les *majuscules*, on procédera de même, c'est-à-dire que l'on en indiquera d'abord les éléments, le *Jambage*, la *Spirale*, l'*Ellipse*, le *Plein mixte* et le *Délié mixte*; on classera ces lettres par groupes, selon les éléments qui entrent dans leur formation, puis on fera exécuter successivement les lettres de chaque groupe, savoir: 1° Les *lettres droites à Jambages et Spirales U, Y, Z*; 2° les *lettres rondes à Ellipses et Spirales O, C, G, T, Q, X, E*; 3° les *lettres à Pleins mixtes I, H, K, J, F, P, B, R, S, L, D*; 4° les *lettres à Déliés mixtes A, M*, N, V et W.

A l'alphabet des majuscules, on ajoutera le tracé des *chiffres* de la numération, et, aussitôt qu'on le pourra, on répétera les mêmes exercices en écriture fine de deux millimètres. Enfin, on terminera les exercices du cours élémentaire par des « phrases simples et courtes, présentant un sens complet (1) » et choisies au moins autant en vue de l'éducation et de l'instruction des élèves que pour servir à leurs études calligraphiques.

Exercices à faire dans le COURS MOYEN. — Pour le *Cours moyen* (2e cours), on pourra aussi se servir de cahiers préparés — je veux dire seulement quadrillés — mais sans modèle en tête de chaque page, sauf toutefois pour certains exercices de fine. Sur ces cahiers, on fera répéter une partie des exercices du cours élémentaire, notamment les exercices de fine, si le travail, dans ce cours, n'a pas été suffisamment bon ; on passera ensuite à l'écriture fine de un millimètre, celle qui devra servir aux élèves pour la confection de leurs devoirs. Loin d'abandonner complètement l'usage de la moyenne, on alternera au contraire les exercices dans les deux grosseurs, Moyenne et Fine ; mais en réservant le plus de place et de temps pour la fine. Enfin, par des copies de modèles variés, de phrases choisies, de dictées ou rédactions à mettre au net, de mémoires, de factures ou de toutes autres pièces qu'il importe de faire connaître aux élèves, on amènera ceux-ci à acquérir une bonne *expédiée*.

Exercices à faire dans le COURS SUPÉRIEUR. — Dans le *Cours supérieur* (3e cours), on répétera la plupart des exercices du 2e cours, et pour cela, on se servira tantôt de cahiers quadrillés, tantôt de cahiers non réglés et avec

(1) Programme des écoles publiques laïques de Lyon.

transparents, parfois même de cahiers non réglés et sans transparents.

C'est dans ce cours que l'on devra faire de la grosse écriture de dix millimètres. Outre que cette grosseur est demandée dans les examens comprenant une épreuve d'écriture, elle offre l'avantage de conserver, de mieux laisser apercevoir et de perfectionner même la forme graphique de chaque lettre, sans présenter les inconvénients signalés pour les autres cours.

On pourra aussi enseigner aux élèves du 3e cours les écritures anciennes, notamment la *Ronde* et la *Bâtarde*. que l'on emploie pour les titres ou pour l'écriture des mots que l'on veut distinguer des autres.

Enfin, on appliquera tous ces genres à des copies de correspondances, de mémoires, de factures et surtout de comptabilité commerciale.

III. — Si l'on adopte une méthode de cahiers préparés, laquelle doit-on choisir, et quelles sont les raisons de cette préférence?

Il reste maintenant à choisir la méthode à suivre pour enseigner l'Écriture.

Mais, pour faire le choix d'une méthode d'écriture, il faut d'abord connaître le genre que l'on veut adopter.

Réflexions sur les différentes écritures. — En France, ai-je déjà dit dans mon *Mémoire sur l'Écriture* à l'Exposition de 1878, on a eu successivement pour écritures nationales : la *Gothique*, la *Bâtarde ou Italienne*, la *Ronde*, la *Coulée ou Française*, puis l'*Anglaise*. Laquelle adoptera-t-on? Les uns préfèrent l'Anglaise, les autres voudraient la Bâtarde, d'autres regrettent la Coulée, quelques-uns même font un mélange de ces deux dernières. Qu'en

résulte-t-il? Qu'aujourd'hui plus que jamais, l'enseignement de l'Écriture est abandonné au caprice des maîtres, qui se laissent aller à leurs goûts particuliers, à leurs aptitudes naturelles, et dont les méthodes, si méthodes il y a, ne s'appuient par toujours sur des principes précis et vrais.

Dès 1855, une instruction ministérielle du 8 mai, relative aux examens pour le brevet de capacité, apprend que « l'examen des copies d'écriture dénote, chez presque tous les candidats qui n'ont point passé par les écoles normales, l'ignorance absolue des principes. Il n'est pas étonnant, dès lors, dit cette instruction, que l'enseignement de l'écriture laisse tant à désirer dans les écoles : les maîtres enseignent au hasard et d'après de mauvaises méthodes. »

« Autrefois (très probablement à l'époque des écritures anciennes), dit M. B. Berger, il existait des méthodes d'écriture à principes bien déterminés. Aujourd'hui, il n'y a guère que des cahiers dont les modèles ne sauraient suffire (1). »

Cela tient à ce que beaucoup de maîtres n'apportent pas tout l'intérêt, n'attachent pas toute l'importance et n'exercent pas toute la surveillance qu'il faudrait pour l'enseignement de cet art. De là ces écritures aussi diverses, que dis-je, bien plus diverses encore que les méthodes; ces écritures sans caractères déterminés, sans décision, sans facture, tantôt droites et très irrégulières, tantôt trop penchées et trop serrées, et, par suite, souvent illisibles.

Nécessité de l'unité dans les méthodes et de l'uniformité dans les caractères. — Pour éviter tous ces inconvénients, pour corriger toutes ces imperfections, que faut-il donc? Il faut de l'*unité dans les méthodes*, de l'*uniformité dans les caractères*; il faut que la forme soit déterminée et

(1) *Dictionnaire de pédagogie*, — Écriture.

unique pour chaque lettre de notre alphabet graphique, comme elle l'est chez d'autres peuples, nos voisins; en un mot, il faut que nous ayons notre *écriture nationale* à nous, et que nous ne suivions pas indifféremment et à la fois tous les genres, toutes les collections de modèles qui, le plus souvent, n'ont de méthode que le nom.

Cela admis, quel genre adoptera-t-on?

Examen des différents genres d'écriture. — Assurément, on devra préférer l'écriture qui possède le plus les principales qualités d'une bonne *cursive*, c'est-à-dire celle qui se trace le plus promptement et qui est en même temps la plus lisible. Or, posément faites, la *Gothique*, la *Bâtarde*, la *Ronde* et la *Coulée* sont bien régulières et bien lisibles; mais tracées rapidement, elles présentent un aspect tout autre; les lettres n'ont plus leurs formes rigoureuses; les *i*, les *u*, les *m* et les *n* se confondent, et ces écritures deviennent indéchiffrables. On ne peut donc pas adopter comme *cursives* des écritures qui exigent autant de *lenteur*; on ne peut que les réserver pour servir comme écritures très soignées, comme écritures de titres.

Il reste l'*Anglaise ou Américaine*, ou, pour parler plus juste, l'*Anglo-Américaine*, qui se trace rapidement et sans trop de reprises, mais dont les traits maigres et la pente exagérée (la diagonale du carré) la rendent peu lisible. On ne saurait non plus proposer cette écriture comme type parfait d'une bonne *cursive commerciale*, à moins d'y apporter certaines modifications,

Il conviendrait donc d'adopter une *écriture mixte*, c'est-à-dire tenant à la fois de la Bâtarde, de la Coulée et de l'Anglaise; de la Bâtarde et de la Coulée, par ses traits fermes, appuyés et par sa pente faible; de l'Anglaise, par l'élégance des formes et la rapidité du tracé de cette écriture,

dont la facture reste à peu près la même, soit qu'on l'exécute promptement, soit qu'on la fasse posément. Une écriture ainsi composée, dis-je, conviendrait très bien pour être notre écriture *scolaire* et *commerciale*.

Examen des principales méthodes connues. — Voyons, parmi les principales méthodes connues, celles qui remplissent le mieux ces conditions, ou tout au moins, celles qui en rapprochent le plus.

Méthode Flament. — Je commence par la *nouvelle méthode d'écriture française* de M. Flament. Cette écriture, qui n'est autre chose que la *Coulée* ou ancienne écriture Française dans laquelle les lettres *m*, *n* et *p* ont été remplacées par les mêmes lettres de la Bâtarde ou Italienne, est déjà jugée. Qu'on l'appelle *Française*, *Coulée* ou *Bâtarde*, elle n'est pas moins un mélange de ces deux dernières, et elle n'est belle et lisible qu'à la condition expresse d'être tracée lentement. On ne peut donc décorer l'écriture Flament du nom de *Cursive*, et c'est avec raison qu'on lui reproche de n'être pas aussi rapide que l'exigent les besoins de la correspondance commerciale. D'ailleurs, les cahiers Flament présentent plutôt une collection de modèles qu'une méthode, et l'on remarque, dans ces modèles : pour chaque mot de l'écriture fine, un délié final horizontal en dehors de tous principes ; pour la ronde, les lettres *m* et *n* avec des rondeurs supérieures empruntées à la Bâtarde, et, dans le tracé de certaines lettres, des effets de plume impossibles.

Méthode Taiclet. — La méthode Taiclet, comme les suivantes, présente à peu près les caractères de l'*Anglaise* : mais le calque va jusqu'au sixième cahier inclusivement, y compris un cahier d'introduction ; c'est trop de calque, beaucoup trop de calque. De plus, la pente de l'écriture est

la diagonale du carré, malgré l'intention qu'a eue l'auteur de ne pas tomber dans la pente de l'ancienne Anglo-Américaine, et le délié qui précède chaque lettre des exercices ou chaque première lettre des mots commence trop bas et n'a pas même la direction ou la pente que doivent avoir les déliés.

Guide et cahiers Taupier. — Avec le guide qui les accompagne, les cahiers Taupier peuvent constituer une véritable méthode d'écriture; les exercices en sont bons, très bien exécutés, et la pente en est convenable; mais là encore, il y a trop de calque, et il est fâcheux que les boucles extérieures viennent avant la fin de lettres intérieures plus simples et plus faciles à tracer.

Méthode Godchaux. — Comme les cahiers Flament, la méthode Godchaux présente moins une méthode qu'une collection de modèles. La gravure et l'exécution de ces modèles sont excellentes; mais l'écriture a le cachet de l'Anglo-Américaine; la pente, qui est celle de la diagonale du carré, en est exagérée, et les déliés, partant d'en bas des pleins et montant jusqu'en haut, donnent aux jambages le caractère de la Coulée.

Méthode Victorin. — La méthode Victorin offre aussi une collection de modèles d'une bonne exécution; elle ressemble, du reste, beaucoup à celle de son éditeur (Godchaux); bien plus, les exercices et les phrases en ronde, en bâtarde et en gothique sont exactement les mêmes que ceux des cahiers Godchaux. Toutefois, la cursive est d'une pente moindre que celle qui est adoptée dans ces cahiers; mais jusqu'au cinquième cahier inclusivement, on trouve des pages entières de calque, dont je suis loin d'être partisan.

Méthode des Frères des écoles chrétiennes. — La méthode

des Frères des écoles chrétiennes, éditée par la même maison que la précédente, a beaucoup d'analogie avec elle. Comme la méthode Victorin, la méthode des Frères offre une cursive d'une pente raisonnable, et comme cette méthode aussi, elle présente beaucoup de calque dans ses premiers cahiers.

Méthode Gédalge. — La méthode Gédalge a quelque ressemblance avec les deux précédentes quant au calque, et avec la méthode Godchaux quant à la pente et au tracé des déliés depuis le bas jusqu'en haut des pleins.

Méthode Reverdy, — La méthode Reverdy a trop de calque aussi, et les rondeurs, très accentuées, la rendent difficile à tracer régulièrement au courant de la plume.

Méthode Thiolat. — La méthode Thiolat est de celles qui présentent une écriture trop penchée et des déliés partant d'en bas et allant jusqu'en haut des pleins; de celles aussi où le calque n'a pas été épargné, et où l'on trouve plutôt de simples modèles à imiter qu'une méthode à suivre; et puis, pourquoi ce dernier cahier de fine cursive avec des lignes d'écriture qui se croisent?

Méthode Clerget. — *L'Écriture des Ecoles et des Familles* (1). par M. Clerget, est, ainsi que le disait M. Thévenot, le vénérable et regretté directeur de l'école normale de Dijon, « une sérieuse et véritable méthode basée sur des principes mathématiques et pourtant si simples que les enfants de l'intelligence la plus ordinaire peuvent les saisir facilement ». Dans cette méthode, qui n'a rien de commun avec les autres, et dont on peut dire aussi que « les principes sônt si rationnels que tout instituteur sera, en les enseignant, un excellent professeur d'écriture, » tout

(1) Librairie Ch. Delagrave.

se lie et s'enchaîne ; les éléments y sont montrés un à un, les lettres formées successivement et groupées selon les éléments qui les composent. Des lignes obliques, coupant des horizontales avec lesquelles elles forment une sorte de quadrillé, indiquent d'une manière précise la pente, la largeur, les proportions et les distances des lettres ou de leurs diverses parties ; cette pente est la diagonale d'un rectangle dont la largeur n'est que les trois quarts de la hauteur. En outre, ce tracé permet à l'enfant de suivre et de répéter, sur le cahier, les exercices et les démonstrations qui sont donnés au tableau noir.

Il faut dire, pourtant, que quelques instituteurs ne se rendant pas bien compte de l'utilité de ces lignes, lesquelles constituent un tout autre système dans l'enseignement de l'écriture, s'en montrent peu partisans. Eh quoi ! les professeurs de dessin n'emploient-ils pas avec leurs élèves, au début de leur enseignement, la méthode des carreaux ? Les modèles de dessin Darchez, Ottin et autres, préparés pour les cours élémentaires, ne sont-ils pas tracés sur des cahiers quadrillés ? Eh bien, l'écriture est un dessin ; et si la méthode des carreaux est bonne en dessin (ce qui est incontestable), elle ne l'est pas moins en écriture, et M. Clerget est dans le vrai en l'appliquant à cette étude.

Au reste, les exercices sur quadrillé de M. Clerget ne sont destinés qu'aux élèves du cours élémentaire ; ceux du cours moyen et du cours supérieur doivent faire usage de cahiers non réglés et de transparents.

Enfin, l'écriture proposée par M. Clerget, et qu'il appelle lui-même *Franco-Anglaise*, est une transformation de la Bâtarde, ou plutôt une combinaison intelligente et heureuse de la Bâtarde, de la Coulée et de l'An-

glaise (1). Cette écriture, en effet, se rapproche de la Bâtarde et de la Coulée par sa pente faible, sa facture accentuée, l'exactitude de ses formes et sa lisibilité, qu'elle conserve même quand on la trace couramment ; elle se rapproche de l'Anglaise par sa rapidité, la facilité de son tracé et son élégance. De plus, elle s'obtient grosse, moyenne ou fine, selon le besoin et les goûts, sans qu'il soit nécessaire de changer de plume.

Type d'une Écriture nationale. — Donc, l'écriture Franco-Anglaise de M. Clerget est bien le *type* de cette *écriture mixte* dont j'ai parlé plus haut et qu'il conviendrait d'adopter pour être notre écriture unique, notre véritable *écriture nationale*.

P. PERROT,

Instituteur, pourvu du certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur primaire.

---

(1) Je parle seulement de la *Cursive ;* mais la méthode comprend aussi la Ronde, la Gothique, la Bâtarde, la Coulée, et même, comme appendice, l'écriture Allemande.

VOYAGES DE VACANCES

I

M. le Ministre de l'instruction publique vient d'instituer des bourses de voyage au profit des élèves maîtres qui obtiendront le brevet complet, à leur sortie de l'Ecole normale primaire. Ces jeunes gens pourront employer leurs dernières vacances d'écoliers à visiter, sous la conduite d'un guide éclairé, diverses régions de ce beau pays de France, si varié d'aspects, de climats, de productions et qui offre comme un abrégé de l'Europe entière. La France est peu connue des Français et rarement visitée, même par ceux d'entre nous qui ont de la fortune et du loisir. Mais ne sera-ce pas un véritable voyage de découvertes pour le rude enfant de la Bretagne qui, jusque là confiné dans sa province au ciel triste, à l'horizon brumeux, se verra subitement transporté dans les chaudes et joyeuses contrées du Languedoc et de la Provence? Et quel traité de géographie vaudra jamais pour l'écolier des Landes ou de la Creuse le seul aspect de nos villes industrielles et populeuses du Nord ou des grasses campagnes de Normandie?

Cette excellente leçon de choses qui se renouvellera, à chaque étape du voyage, sous les yeux du jeune maître, il la rapportera toute vivante à ses élèves et la leur communiquera avec l'ardeur du débutant. On lui alloue deux cents francs pour ses frais d'installation matérielle : son tour de France lui fournira un autre appoint de verve et d'entrain, qui défrayera ses premières leçons. L'homme le plus vulgaire sait animer et colorer un récit ou une description, quand il exprime ce qu'il a senti et ce qu'il a vu

par lui-même, et l'attention des élèves est aisément excitée, lorsque le maître peut dire : « J'étais là ; telle chose m'advint... » On exigera, en outre, une relation écrite du voyage de vacances et l'on publiera les meilleurs passages dans les journaux d'enseignement primaire.

Une remarque souvent faite par MM. les inspecteurs généraux, c'est que dans la masse des préjugés inégalement répandus parmi nos instituteurs et qui retardent l'application des bonnes méthodes, il en est de spéciaux à certaines provinces et qui se sont enracinés de préférence dans telle ou telle partie du territoire. Une sorte de tradition locale s'impose à l'enfant dès les premières leçons ; elle le suit et s'accentue à l'école normale et il ne peut plus s'y soustraire, lorsqu'il enseigne lui-même dans le milieu où il a grandi et qu'il n'a jamais quitté. Cette influence sera heureusement combattue par le conctact du jeune maître avec les plus distingués d'entre ses collègues qui, sortis d'une école ou d'une province, parfois très-différente et très éloignée de la sienne, auront mérité la même récompense et formeront avec lui la petite caravane scolaire.

D'ailleurs la circulaire ministérielle ne limite pas à la France les excursions de nos jeunes instituteurs. Ils poursuivront au delà des frontières la série des voyages qui s'accompliront d'abord chez nous et qui, après une année ou deux d'heureuse expérience, seront continués à l'étranger. Mais on leur fera parcourir surtout, parmi les nations voisines de la nôtre, celles où l'instruction primaire est le mieux organisée et où les études pédagogiques sont en honneur ; telles que la Suisse, la Belgique et certaines parties de l'Allemagne. Ils y pourront faire d'utiles comparaisons et adopter plus tard, avec plus de confiance et

d'intelligence, des réformes qu'ils auront déjà vu appliquer ailleurs.

Or, cette conviction du maître, cette ardeur qui l'associe d'intention et de cœur à tous les progrès de l'enseignement. est une des premières conditions du développement de nos institutions scolaires.

Je ne voudrais point paraître exagérer l'importance de la mesure qui m'occupe et qui, prise en elle-même et isolément, ne saurait avoir une portée bien considérable. Mais si j'y insiste, c'est qu'elle se rattache à tout un ensemble de réformes, concourant au même but : faire pénétrer dans l'école fermée, triste et monotone des anciens jours, l'air et la lumière, le mouvement et la vie.

A l'idéal monastique ou militaire du moyen âge, à l'école couvent, à l'école caserne, à toutes ces « *geôles de jeunesse captive* », contre lesquelles tant de bons esprits protestent depuis si longtemps, substituer enfin la véritable école moderne, où la jeunesse se sentira chez elle et collaborera avec le maître, où la discipline ne consistera pas à briser toute initiative et l'enseignement à charger la mémoire, sans éveiller les bonnes volontés ni ouvrir les esprits !

Il a disparu à jamais ce personnage humilié et morose, cumulant des fonctions subalternes avec le noble emploi d'instituteur et apportant à ses divers offices la même régularité machinale et ennuyée. Le maître d'école doit maintenant s'intéresser à son œuvre, y mettre son âme, s'y donner tout entier. Aussi applaudirons-nous à toute innovation capable d'élargir son horizon et de provoquer le libre essor de ses facultés. Qu'on ne dise pas que nous faisons naître en lui des espérances et des ambitions que sa condition modeste lui interdit de réaliser jamais. Nous

répondrons qu'augmenter, chez nos jeunes instituteurs, la somme des connaissances précises et les mettre en état, autant qu'il est possible, de juger et de penser par eux-mêmes, est une double garantie de bon sens et de bonne conduite. L'enseignement, à coup sûr, gagnera au progrès de leurs lumières, et nous n'avons pas à redouter qu'ils soient jamais supérieurs à leurs hautes et difficiles fonctions.

Quant à l'ambition légitime qu'ils pourraient concevoir d'améliorer leur position, de la rendre plus enviable et plus honorée, nous n'y trouvons pour notre part aucun mal. Le reste est crainte vaine. Quelle que soit la destinée du maître d'école, il ne perdra rien à voir plus haut et plus loin que le clocher de son village.

II

D'une application toute récente dans les écoles primaires supérieures de Paris, l'idée des voyages d'instruction n'est pas nouvelle dans la pédagogie française. Rabelais, qui promène Pantagruel de ville en ville et lui prête sur toutes les universités qu'il rencontre en chemin, des réflexions critiques, pleines de verve et de bon sens, envoie aussi Gargantua visiter les magasins d'orfèvrerie, les fonderies, les cabinets d'alchimie, et, en général, tous les ateliers où s'exerçait l'industrie de l'époque. Deux siècles plus tard, le prudent Rollin recommande aux collégiens de son temps les promenades utiles dans les musées et les manufactures. Mais il était réservé aux hommes de la Convention de donner à cette idée, qui n'avait point fait fortune dans nos écoles, le caractère d'une institution publique. Une brochure, publiée par ordre de cette Assemblée, sous le titre : *Des voyages et de leur utilité dans l'éducation*,

reproduit un discours de L. Portiez, député de l'Oise. C'est un plaidoyer emphatique, suivant le goût du moment, mais au fond très judicieux, et où la question est traitée sous ses divers aspects. « Les voyages, dit l'orateur, donnent de l'essor à l'imagination, à l'esprit de la tenue, à l'âme de la vigueur, au corps de la force et de la souplesse... » Et pour développer sa proposition qui tendait à faire faire aux élèves des diverses écoles des voyages de deux sortes : les uns dans l'intérieur de la République, les autres au dehors, il ajoutait : « Il serait à désirer que toute l'éducation fût en action. Assez longtemps le moral s'est développé dans la jeunesse française aux dépens du physique... A Dieu ne plaise que j'aie l'absurde dessein de rendre nos écoles ambulantes; mais, citoyens, vous apprécierez quelle possibilité il y aurait à ce que, dans les beaux jours, une école tout entière se portât dans la campagne, et là, tantôt à l'abri d'une roche escarpée, tantôt dans l'épaisseur des bois, quelquefois dans les profondeurs d'une vallée, reçût sous les regards immédiats de l'Être suprême des leçons de vertu et d'amour de la patrie... » Enfin, l'orateur de la Convention demandait que les élèves choisis par leurs camarades, fissent, au retour, le compte rendu par écrit de la petite expédition entreprise en commun.

Plus heureuse que bien d'autres idées pédagogiques ou politiques mises à l'ordre du jour par la Convention, celle qui nous occupe fut réalisée, ou du moins reçut, quelques années plus tard, un commencement d'exécution. J'ai entre les mains un livre curieux, intitulé : *Voyage des élèves de l'École centrale de l'Eure, pendant les vacances de l'an VIII*, avec observations, notes et gravures, relatives à l'histoire naturelle, à l'agriculture et aux arts. Le récit et les dessins sont l'œuvre des élèves eux-mêmes : le tout a été revu et

mis en ordre par les *Membres du Conseil d'instruction de l'école* et publié chez Ancelle, librairie à Évreux, an X, sous cette épigraphe de Montaigne : « Qu'on lui mette en fantaisie une honneste curiosité de s'enquérir de toutes choses : tout ce qu'il y aura de singulier, il le verra : un bâtiment, une fontaine, un homme, le lieu d'une bataille ancienne, le passage de César ou de Charlemagne.... » On sait que les Écoles centrales tenaient lieu alors de nos établissements actuels d'instruction secondaire et furent remplacées par les Lycées impériaux. Mais la première place y était accordée aux études scientifiques, qui remplissaient les deux premières années, tandis que les langues anciennes étaient reléguées au troisième plan. Aussi ces écoles ressemblaient-elles beaucoup moins à nos lycées qu'à nos écoles professionnelles ou primaires supérieures. On le voit bien au récit des jeunes citoyens de l'an VIII qui, sous la conduite des directeurs de l'école, d'un professeur et d'un membre du *jury d'instruction*, visitèrent en touristes le département de l'Eure. L'histoire naturelle et les sciences appliquées, l'industrie et les métiers les intéressent et les occupent presque exclusivement.

Ils sont tout imprégnés de la lecture de Rousseau et lui empruntent ses sentiments et son langage. Campés en pleins champs, sous une tente qu'ils ont eux-mêmes dressée, ils ne se lèvent jamais sans « célébrer le réveil de la nature » et emportent, dans leurs excursions, des livres de botanique et un exemplaire de Robinson Crusoé.

Ils visitent successivement un moulin à foulon, les ruines d'un château et d'une abbaye, une manufacture de corroyerie, une filature mécanique, et, arrivés au bord de la mer, ils font la traversée de Honfleur au Havre. Ils recueillent en chemin tous les objets curieux, propres à orner leur musée d'école.

car cette institution, qu'on pourrait croire récente, date encore de cette même époque, et ils chargent certains d'entre eux de présenter des mémoires sur les questions qui les ont embarrassés pendant le voyage. Avec une assez grande naïveté d'admiration que n'auraient plus nos écoliers d'aujourd'hui, gâtés par les merveilleux récits de Jules Verne, ils s'étonnent devant les beautés du département de l'Eure ou les *phénomènes inexplicables* des environs d'Évreux. Les autorités municipales des villages qu'ils traversent se mettent à leur disposition et leur ouvrent les archives des communes. Le livre contient même un certificat du maire et de l'adjoint de Conteville (arrondissement de Pont-Audemer), attestant que les élèves de l'École centrale se sont présentés devant eux le dix-sept fructidor, an VIII, et qu'ils ont séjourné dans l'arrondissement jusqu'au deuxième des complémentaires ; que pendant ce temps-là, ils se sont conduits *avec honneur et dignité*.

Ce même voyage, avec un itinéraire semblable, a été fait, en sens inverse, par les élèves de l'École Turgot, pendant les vacances de 1877, et, maîtres et écoliers, en ont vanté le profit et l'agrément.

L'enseignement primaire a longtemps été négligé dans notre pays; mais nous pouvons désormais tourner à son avantage l'abandon même où on l'avait laissé. Il n'a pas, en effet, derrière lui, tout un passé qui l'opprime : il est ouvert aux innovations heureuses, aux méthodes inspirées par l'esprit moderne. Comme un nouveau monde, il offre des terrains en friche et des forêts incultes; mais les hardis pionniers qui s'y aventurent y ont une initiative plus libre et se heurtent, moins qu'ailleurs, à la routine et aux préjugés.

E. P.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DE FRANCE
DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES

Le Livre.

La *Revue pédagogique* a publié, il y a deux ans (1), un article sur l'enseignement de l'histoire de France dans les Ecoles primaires. L'auteur y approuvait le programme tracé pour les écoles du département de la Seine et y donnait de précieux conseils aux maîtres chargés de l'appliquer. Nous voulons rechercher aujourd'hui comment, à notre avis, doit être conçu le livre qui doit servir de base à l'enseignement du maître.

Dans une œuvre de pédagogie, il faut se préoccuper de l'âge, du caractère, de l'état de l'intelligence de ceux auxquels on s'adresse. Prenons la moyenne de l'âge des enfants qui aspirent au certificat d'études de l'enseignement primaire, et pour lesquels est fait le *cours moyen* d'Histoire de France. Nous avons devant nous des enfants de 9 à 12 ans. Or, quelle est la faculté prédominante, à cet âge où le jugement est loin d'être formé, où le caractère est plein de légèreté? C'est assurément la mémoire. C'est sur elle qu'il faut avant tout compter; c'est elle qui doit recevoir les matériaux avec lesquels on exercera le jugement, l'esprit d'analyse, les qualités d'initiative qui commencent à se développer. La mémoire emmagasinera les faits et les dates; elle les apprendra dans leur succession naturelle et coordonnée. Elle possédera l'ensemble de l'histoire, la série des temps, la suite des grands événe-

---

(1) Voir le n° du 4 avril 1878.

ments et des grands hommes, et l'époque précise à laquelle ils ont apparu. Nous aurons là un terrain solide sur lequel nous pourrons construire un édifice aussi développé que le comporteront l'habileté et l'expérience du maître, ainsi que l'intelligence plus ou moins vive et le jugement plus ou moins formé des élèves qu'on veut instruire.

Le livre fait en vue du certificat d'études devra donc d'abord offrir un texte clair, facile à apprendre et à retenir. Il se composera de chapitres courts, mais dont chacun contiendra un ensemble de faits bien déterminé, qu'on indiquera par un titre général sur lequel l'attention de l'enfant sera attirée tout d'abord. Le chapitre sera subdivisé en numéros ou paragraphes contenant un groupe de faits ou d'idées délimité : ce sont les parties diverses dont l'ensemble constitue le chapitre; les grands faits, les dates principales, les personnages remarquables y doivent être mis en relief suivant leur importance. Les phrases de ce texte devront être courtes et claires, de manière à être bien comprises par l'enfant et à se graver facilement dans son esprit. Si certains termes du texte ont besoin d'explication, le livre les donnera par des notes placées au bas des pages. Ces notes, que nous voulons nombreuses et vraiment importantes, ne doivent pas servir seulement à expliquer un terme du texte, elles doivent être faites aussi pour expliquer les faits, donner des détails intéressants ou pittoresques, présenter une anecdote caractéristique, attirer l'attention sur certains événements et en préciser l'importance.

Mais il ne suffit par de profiter de la mémoire de l'enfant pour lui confier les faits qui seront la base de l'enseignement historique : il faut aussi lui rendre l'étude de l'histoire attrayante et pleine d'intérêt. Pour cela, il faut s'adresser

à sa passion pour la couleur et pour le récit: il faut satisfaire sa vive imagination. Ce qui doit lui rester de son cours d'histoire, ce ne sont pas seulement des faits ni des dates, mais le souvenir vivant d'un événement, d'un personnage dont il ait été vivement frappé ; et il ne peut l'être que par un dessin ou un récit. C'est de cette remarque si juste qu'est venue l'importance attachée aujourd'hui aux gravures et aux récits dans l'enseignement de l'histoire. Il est même arrivé que, dans le désir de réagir contre un enseignement qui jusqu'alors s'adressait presque uniquement à la mémoire, on est tombé dans une exagération contraire en rêvant un enseignement qui s'adresserait presque uniquement à l'imagination. Mais il faut reconnaître que les récits, si développés, si bien choisis, si bien exposés qu'ils soient, ne laissent en somme que des impressions, c'est-à-dire quelque chose de trop vague et de trop indéterminé. Ces impressions, si vives qu'on les suppose, peuvent être suffisantes pour laisser le souvenir d'époques lointaines sur lesquelles il n'est pas indispensable d'avoir des notions d'une précision rigoureuse. On peut apprendre ainsi l'histoire des Patriarches, de l'Égypte sous les Pharaons. Mais tel n'est pas le but du maître qui apprend aux enfants l'histoire de leur pays. Nos enfants doivent emporter d'un cours d'histoire de France, non pas des notions confuses, mais des souvenirs précis. Ils doivent connaître les faits dans leur succession chronologique. Ils doivent sortir de l'école avec un fonds solide de connaissances indispensables qui les mettent à même de faire plus tard d'une manière profitable des lectures plus développées. Dans ce but, et quel que soit le système pour lequel on ait soit des entraînements passagers, soit des préférences réfléchies, il faut toujours en revenir à cette nécessité de s'adresser à la mémoire. Il

n'est pas un maître expérimenté qui ne soit obligé d'en convenir ; et, si nous voulions donner à cette vérité d'expérience la formule d'un axiome naïf, nous dirions qu'en effet, pour savoir, le meilleur moyen est encore d'apprendre. Lorsque l'élève *sait*, les récits viennent animer la leçon, la rendre encore plus intéressante, ajouter une impression vive aux faits acquis et associer, pour un but commun, le plaisir de l'imagination au travail de la mémoire.

Les récits et les dessins, qui ont une place si importante dans l'enseignement de l'histoire, ne doivent pas être choisis arbitrairement. Pour les dessins, nous voudrions écarter, autant que possible, les œuvres de pure fantaisie, ainsi certaines représentations de bataille qui n'ont certes pas été faites d'après nature. Les monuments de la France ancienne et moderne, les travaux de l'archéologie, tant de riches et savantes publications sur les usages et les costumes de nos ancêtres offrent une somme de matériaux assez considérable où peut puiser l'art du dessinateur. Nous laisserions de côté la bataille de Tolbiac ou celle de Bouvines, mais nous voudrions montrer aux enfants ce que c'était qu'un Gaulois, un Franc, une place publique et une cathédrale au moyen-âge, un bourgeois au quatorzième siècle, une armée au temps des guerres d'Italie, etc... Nous donnerions d'après les documents contemporains ou historiques les portraits des personnages remarquables.

Les récits, de leur côté, ne doivent pas seulement être conçus de manière à présenter des anecdotes intéressantes, ils doivent compléter l'enseignement en s'adressant à l'imagination. Ils devront donc présenter, sous la forme vive et saisissante du tableau ou de l'anecdote, la physionomie d'une époque ou d'un peuple, le caractère ou le

portrait d'un personnage important. Si nous racontions l'anecdote du vase de Soissons, nous voudrions qu'on y attirât l'attention sur les mœurs des Francs à l'époque de la conquête mérovingienne; si nous présentions le portrait de Charlemagne, nous voudrions qu'il apparût avec son génie, sa passion touchante pour les choses de l'intelligence, sa grandeur saluée par tous les souverains de son temps; si nous parlions de Saladin et de Richard-Cœur-de-Lion, à propos de la troisième croisade, nous donnerions une idée des rapports entre les guerriers chrétiens et musulmans à une époque où ils commençaient à se mieux connaître; si nous nous entretenions de Jeanne Darc, ce serait pour laisser une idée juste du courage, du patriotisme, de la vive et ferme intelligence de la *fille au grand cœur*.

Le livre ainsi conçu, nous voudrions qu'on attachât une grande importance à la disposition typographique. Le texte qui doit être appris de mémoire serait écrit en caractères faciles à lire et agréables à la vue : les grands faits, les personnages importants et les dates principales seraient bien mis en relief, pour frapper à la fois les yeux et l'esprit au premier coup d'œil jeté sur le chapitre et la leçon à apprendre. Les notes explicatives seraient placées en petits caractères, mais aussi nets que possible, au bas de la page, avec un numéro indiquant le renvoi immédiat au terme que l'on veut élucider, ou au fait que l'on veut caractériser par un exemple ou une anecdote. De cette manière, l'élève aura le texte à la fois et les notes sous les yeux, soit qu'il lise, soit qu'il apprenne; il pourra les revoir aussi souvent que cela sera nécessaire. Nous ne voulons pas que, toutes les fois qu'il voudra savoir le sens d'un mot ou l'importance d'un fait, il soit obligé de

ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE A HAUTE VOIX

Ce n'est jamais sans peine que l'on parvient à introduire un enseignement nouveau. L'habitude, la routine, la mauvaise volonté sont autant d'obstacles que l'on doit s'efforcer de vaincre, mais quelles que soient les difficultés, lorsque l'on parvient à atteindre le but vers lequel tendent nos efforts, on oublie bien vite les ennuis, les tourments, la fatigue, pour ne voir que le résultat obtenu.

Il est intéressant de savoir tout ce que l'on a fait, surtout depuis dix ans, pour cet art de la lecture à haute voix si longtemps négligé.

L'associatien Philotechnique et la Société pour l'Instruction Elémentaire comprenant l'importance de cette étude ont inscrit depuis plus de 10 ans déjà cette faculté sur leurs programmes d'enseignement populaire.

Un professeur habile, qui a illustré la scène française, avait fait, il y a environ vingt ans, deux conférences sur ce sujet intéressant dans l'amphithéâtre de l'école de médecine.

« Si la lecture est un art, disait-il, elle a ses règles qui doivent être étudiées. La première de toutes, c'est la justesse du débit; c'est l'assouplissement de la voix à ces tons de vérité qui donnent seuls la vie au langage et en font une image fidèle de la pensée.

» La lecture mieux enseignée réagirait sur la parole; les tons naturels qu'on nous aurait appris, ou pour parler mieux, qu'on ne nous aurait point enlevés par un ridicule enseignement, passeraient dans nos habitudes, et ces habitudes de la parole privée réagiraient plus tard sur la parole publi-

que. Dans les assemblées, dans les réunions, de quelque nature qu'elles soient, l'influence et le crédit appartiennent, en général, à ceux qui s'expriment avec aisance et habileté.

» De tels résultats doivent tenter les cœurs honnêtes et les esprits sensés : n'est-on pas heureux de prêter aux idées raisonnables et aux généreux sentiments l'appui d'une parole qui assure leur triomphe ? »

Cet habile diseur ne se contentait pas de démontrer l'utilité de la lecture expressive, il donnait des principes, des règles, dont il faisait l'application devant un public enthousiaste qui l'acclamait.

M. Legouvé, un maître en l'art de bien parler, qui a étudié avec soin les règles de la diction et de la lecture, fit il y a trois ans, à l'école normale et au collège de France, des conférences fort intéressantes sur ce sujet et publia deux livres qui sont aujourd'hui dans les mains de tous ceux qui veulent connaître les secrets de cet art de la parole ; art de première nécessité dans une société libérale et démocratique.

On ne peut s'imaginer, quand on n'en a pas été témoin, le plaisir que la jeunesse trouve dans les études de récitation. L'art de bien dire est un des plus attachants et des plus moralisateurs, car il exerce une influence énorme sur le jugement et même sur les caractères des individus : il meuble leur cerveau et il élève leur âme.

Lorsque je fus chargé du cours de lecture expressive à l'Association philotechnique, j'étais loin de m'attendre à voir un public d'ouvriers, d'artisans et d'employés trouver autant d'attraits dans une étude qui demande, outre des qualités naturelles, de la réflexion, du travail et de la persévérance.

Pourtant le cours était à peine terminé que plusieurs des

assistants venaient me demander à former une société, un cercle amical, afin de pouvoir y continuer les études commencées.

C'est ainsi que se forma la société dite de Lecture et de Récitation, cercle charmant, qui compte aujourd'hui plus de 70 membres de tout âge, de toute condition, de tout état.

Les sociétaires se réunissent le dimanche matin au foyer du théâtre du Vaudeville, et là chacun d'eux vient communiquer à ses camarades le résultat de ses travaux : c'est une poésie nouvelle ou ancienne, une page éloquente et oubliée, un conte que l'on a découvert, une chanson que l'on interprète d'une façon nouvelle en la disant. Il en est même, parmi les sociétaires, qui sont poètes et chargent leurs collègues d'apprendre et de mettre leurs œuvres en valeur.

Enfin, il en est qui s'exercent dans cet art de la parole en faisant des causeries, des conférences sur des sujets littéraires. L'un recherche quel a été Molière avant d'être le grand écrivain comique, un autre a *étudié* les œuvres de Cyrano de Bergerac et nous fait mieux connaître ce prédécesseur de Corneille et de Molière ; tantôt c'est André Chénier dont on analyse les œuvres, tantôt c'est Baudelaire dont on cite les poésies les plus originales. Tous les six mois la Société donne une grande séance publique, et ces fêtes littéraires sont présidées par M. Legouvé, par M. Jules Claretie, par M. Bardoux, par M. H. de Lapommeraye.

La Société s'intéresse à tout ce qui touche à la littérature, une bibliothèque formée par ses sociétaires et par quelques donateurs bienveillants vient faciliter considérablement les travaux des sociétaires.

La Societé se propose de faire pour les belles lettres ce que *l'Orphéon a fait* pour la musique.

A côté d...
se présen...
lecture et...
Le journ...
mois, qu'on...
voix dans l'a...
rente-Inférieure...
Une comm...
MM. J...
L.
B.
L.
L.
L.
M.
R.
F.

... s
... t–
... la
... de la
... ses col–
... eptée avec
... de se rendre
... urs et les ins–
... à déployer pour
... de cette fête de fa–
... laquelle il disait :
... *de livres, il faut ap–*
... nt–Louis, prit ensuite
... qui, à notre époque, se
... ture à haute voix et ont
... andre cet enseignement.

... réunissa...
... nfants ...
... geait d'a...
... mier con...
la caisse ...
De plus, M. ...
... cours, ...
... rix à l'...
... ux ...
... ne, ...

et le *Bulletin Officiel* de l'Académie de Poitiers, rendant compte de ce concours, constata que l'assistance s'était séparée emportant le meilleur souvenir de cette fête laborieuse de l'enfance.

Ce concours fut bientôt suivi d'un autre qui eut lieu aux portes mêmes de Paris, dans la commune de Vincennes.

Le 5 août dernier, je recevais la visite de M. Marronnier, conseiller municipal de Saint-Mandé, qui me donnait avis du concours organisé pour les enfants des deux cantons de Vincennes et Saint-Mandé, afin de les encourager *à pratiquer l'art si difficile de bien dire et exercer ainsi leur mémoire et leur entendement.* Ce sont les termes mêmes de la lettre de convocation qu'il me remit.

M. Marronnier avait divisé le concours en quatre catégories.

La première s'adressait aux enfants de moins de 7 ans. *Le Contrat* et *le Pater* de L. Ratisbonne étaient les deux morceaux de concours.

La deuxième s'adressait aux enfants de 7 à 10 ans. *Les deux Rats, le Renard et l'Œuf*, de La Fontaine, *les deux Voyageurs*, de Florian, étaient les deux morceaux choisis.

La troisième s'adressait aux enfants de 10 à 13 ans. *Le Loup et le Chien maigre*, de La Fontaine, et *la Fée ballade*, de Lachambeaudie, avaient été désignés pour être les morceaux à réciter.

Enfin la quatrième s'adressait aux enfants de 13 à 16 ans. Ils devaient concourir, les garçons dans *les Hirondelles* de Béranger, les filles dans *la Pauvre fille* de Soumel.

Obligé de quitter Paris, je priai l'un de nos vice-présidents, de vouloir bien me remplacer comme membre du jury. M. Lecarpentier accepta cette mission et me donna les détails les plus intéressants sur cette fête de l'enfance.

Les concours eurent lieu dans la salle du gymnase de Saint-Mandé le 11 et le 16 août.

Plus de cent garçons et autant de filles se présentèrent: en tout 225 enfants.

Les membres du jury entendirent en moyenne 50 fois le même morceau dit par des enfants ayant de 6 à 14 ans.

Il était facile et intéressant de reconnaître l'œuvre du maître en voyant les enfants d'une même école prendre tous les mêmes inflexions et faire les mêmes gestes sur les mêmes mots.

Les membres du jury donnèrent en général le plus grand nombre de points à ceux qui dirent le plus naturellement et à ceux qui produisaient le plus d'effet.

M. Lecarpentier s'attachait plus spécialement à la prononciation, à la manière de phraser, à la justesse de la tonalité, en un mot à la méthode.

Il constata avec le plus grand plaisir que tous ses collègues remplissaient la tâche qu'ils avaient acceptée avec une grande conscience et une parfaite équité.

Il était facile, en écoutant ces enfants, de se rendre compte du travail accompli par les instituteurs et les institutrices et de la patience qu'ils avaient dû déployer pour obtenir de pareils résultats.

M. Marronnier, l'habile organisateur de cette fête de famille, prononça une allocution dans laquelle il disait: *Nous avons ici une bibliothèque pleine de livres, il faut apprendre à les lire.*

M. Fleury, professeur au lycée Saint-Louis, prit ensuite la parole et cita tous les hommes qui, à notre époque, se sont intéressés à l'étude de la lecture à haute voix et ont tenté de vulgariser et de répandre cet enseignement.

M. Legouvé fut un de ceux qu'il nomma naturellement et ce nom fut couvert d'applaudissements.

Ces réunions ont été remarquées même du Ministre de l'instruction publique, lequel vient, par une récente circulaire, d'ordonner que dans toutes les communes de France de semblables concours soient organisés.

D'autres concours ont été organisés dans le XIXe arrondissement de Paris par M. Delatre.

Enfin la Ville de Paris a institué des concours annuels dans chaque école primaire et a décidé qu'un concours spécial serait organisé entre les lauréats de toutes les écoles pour 10 prix d'honneur représentés par des livrets de caisse d'épargne de 100 francs.

De plus six cours normaux pour les instituteurs et les institutrices ont été institués.

MM. Worms, Dupont-Vernon, Berton, Ricquier, Marchant et Mlle Delaporte ont été chargés de ces cours qui marchent régulièrement et sont très suivis.

Tout fait donc présumer qu'avant peu la lecture expressive ne sera plus un art d'agrément connu seulement de quelques-uns, mais un art populaire que tous pratiqueront avec une certaine habileté.

L. Ricquier,
Professeur de littérature et de diction à l'Ecole normale des instituteurs de la Seine.

LES CAISSES D'ÉPARGNES SCOLAIRES

(Suite et fin) (1).

Nous serions heureux également qu'elle instituât des caisses d'épargne dans ses cours. Il n'y aurait plus alors de solution de continuité entre l'école, entre l'épargne enfantine, et celle du jeune homme, de l'homme fait. La chaîne rompue serait renouée.

Et si nous avions une fois, comme en Belgique, où chaque bureau de poste est une succursale de la caisse d'épargne, la caisse d'épargne à l'asile, à l'école, dans les cours d'adultes, l'idée féconde et heureuse de l'épargne serait bien près de passer dans les mœurs populaires.

Il serait bon aussi que nos élèves-maîtres des écoles normales fussent préparés à cette idée, qu'ils devront un jour être les artisans de l'épargne. Ils devront, à leur école future, dans les sujets de devoirs, de style, de calcul, en développer les bienfaits, en faire connaître les ingénieuses ressources, les résultats inattendus.

Et pourquoi, à l'école normale même, n'auraient-ils pas leur livret de la caisse d'épargne?

Rien ne parle comme les chiffres ; ils ont leur éloquence. Que l'on fasse le calcul de la dépense seulement de 2 sous de tabac par jour, en un an, en dix ans, celui de 50 centimes mis de côté par semaine, quelle économie réalisée en cinq ans, dix ans, etc., etc.

Ce n'est pas tout encore de donner des leçons et de dire

---

(1) Voir le numéro de mai 1880.

M. Legouvé fut un de ceux qu'il nomma naturellement et ce nom fut couvert d'applaudissements.

Ces réunions ont été remarquées même du Ministre de l'instruction publique, lequel vient, par une récente circulaire, d'ordonner que dans toutes les communes de France de semblables concours soient organisés.

D'autres concours ont été organisés dans le XIX[e] arrondissement de Paris par M. Delatre.

Enfin la Ville de Paris a institué des concours annuels dans chaque école primaire et a décidé qu'un concours spécial serait organisé entre les lauréats de toutes les écoles pour 10 prix d'honneur représentés par des livrets de caisse d'épargne de 100 francs.

De plus six cours normaux pour les instituteurs et les institutrices ont été institués.

MM. Worms, Dupont-Vernon, Berton, Ricquier, Marchant et M[lle] Delaporte ont été chargés de ces cours qui marchent régulièrement et sont très suivis.

Tout fait donc présumer qu'avant peu la lecture expressive ne sera plus un art d'agrément connu seulement de quelques-uns, mais un art populaire que tous pratiqueront avec une certaine habileté.

L. Ricquier,

Professeur de littérature et de diction à l'Ecole normale des instituteurs de la Seine.

LES CAISSES D'ÉPARGNES SCOLAIRES

(Suite et fin) (1).

Nous serions heureux également qu'elle instituât des caisses d'épargne dans ses cours. Il n'y aurait plus alors de solution de continuité entre l'école, entre l'épargne enfantine, et celle du jeune homme, de l'homme fait. La chaîne rompue serait renouée.

Et si nous avions une fois, comme en Belgique, où chaque bureau de poste est une succursale de la caisse d'épargne, la caisse d'épargne à l'asile, à l'école, dans les cours d'adultes, l'idée féconde et heureuse de l'épargne serait bien près de passer dans les mœurs populaires.

Il serait bon aussi que nos élèves-maîtres des écoles normales fussent préparés à cette idée, qu'ils devront un jour être les artisans de l'épargne. Ils devront, à leur école future, dans les sujets de devoirs, de style, de calcul, en développer les bienfaits, en faire connaître les ingénieuses ressources, les résultats inattendus.

Et pourquoi, à l'école normale même, n'auraient-ils pas leur livret de la caisse d'épargne?

Rien ne parle comme les chiffres; ils ont leur éloquence. Que l'on fasse le calcul de la dépense seulement de 2 sous de tabac par jour, en un an, en dix ans, celui de 50 centimes mis de côté par semaine, quelle économie réalisée en cinq ans, dix ans, etc., etc.

Ce n'est pas tout encore de donner des leçons et de dire

---

(1) Voir le numéro de mai 1880.

faites ceci, ne faites pas cela, et vous vous en trouverez bien.

La meilleure leçon est celle de l'exemple. C'est toujours la plus profitable.

Si l'épargne est bonne, si elle est nécessaire, si c'est une vertu qui mène à l'ordre, à l'aisance, nos maîtres, nos instituteurs-adjoints, nos institutrices-adjointes, tous nos professeurs sont tenus de la pratiquer, cette vertu.

Pourquoi nos instituteurs-adjoints, à la fin du mois, les dépenses de leur modeste existence payées, s'ils ont en bourse une petite réserve, ne la porteraient-ils pas à la Caisse d'épargne. Ne serait-ce que cinq francs, dix francs par mois, ils doivent les confier à la Caisse d'épargne. Ils y seront en sûreté, à l'abri des voleurs et des ennemis pires que les voleurs, des tentations auxquelles il est très facile de succomber.

Et nos institutrices et nos adjointes? Nous leur donnons le conseil également de songer à la Caisse d'épargne. Mais voilà, et les parures, et les toilettes? Nous désirons, bien entendu, que nos institutrices soient mises convenablement; nous désirons surtout que la modestie sévère préside à leur tenue. Point d'inutilités féminines, point de clinquant, point de ces riens qui coûtent tant! Une institutrice qui fait l'école à de pauvres petites, à des enfants dont les parents sont souvent dans la gêne et le besoin, n'a guère à se préoccuper de la mode nouvelle dans ce qu'elle a d'exagéré. Elle doit avoir d'autres préoccupations plus sérieuses. Elle sait que la dernière mode, avec ses exagérations parfois excentriques et ridicules, ne lui sied point, et qu'elle n'est point faite pour elle.

La considération de l'institutrice vraie repose sur des *qualités solides* et non sur des atours, des colifichets.

Les qualités de l'institutrice sont la modestie dans la tenue et la bonté d'âme, la générosité et la douceur, l'exactitude, la justice et l'affection sincère qu'elle porte à toutes ses élèves indistinctement.

Eh bien, nous le disons en toute franchise et en toute sincérité, les ornements futiles et les parures, le soin exagéré, trop minutieux de sa petite personnalité se prêtent peu à ce genre de distinction grave qui caractérise la femme de ménage, la femme sérieuse, l'institutrice d'une école primaire, appelée à élever des enfants pauvres en général, à leur servir d'exemple et de modèle toujours en *tout* et pour *tout*.

Qu'on y réfléchisse bien! Il y a là plus d'un écueil pour nos institutrices et pour nos institutrices-adjointes notamment.

Nous avons le devoir de leur donner des conseils. Nous leur donnons sérieusement et sincèrement celui-ci : Songez à l'économie, ayez un livret à la Caisse d'épargne, portez-y, comme une ouvrière rangée, économe, le produit des fantaisies que votre dignité, que le respect de votre profession modeste ne vous permettent pas de vous passer. Vous y gagnerez doublement de toutes façons.

Puisse mon conseil être suivi, et puissiez-vous plus tard, quand il ne sera plus temps, ne pas dire, avec une expression de regrets : « Hélas! notre inspecteur avait raison ! »

On dit, depuis longtemps, et l'on dira toujours, que c'est la femme qui fait ou défait une maison. La prospérité ou la décadence d'une maison est assurément son œuvre.

Quand une femme est rangée, économe, elle sait prendre ses dispositions pour ne pas dépenser tout le gain du mari, toutes les ressources du ménage.

33.

L'ordre, l'économie chez la femme est la plus solide et la meilleure des dots. C'est une fortune qui ne risque point de disparaître.

Donc, institutrices et instituteurs dévoués, songez-y bien ! si vous voulez que vos élèves apprennent l'ordre, ayez-en. Si vous voulez qu'ils soient économes, donnez-leur l'exemple d'une économie sévère et à la fois bien entendue. C'est pour vous un devoir professionnel de la plus haute importance.

Nous comptons que vous saurez le remplir à la satisfaction de tous, pour le plus grand bien des enfants, des familles et pour votre propre avantage personnel.

Tels ont été, en partie, les instructions et l'appel adressés aux instituteurs du Rhône en décembre 1878.

Voyons maintenant quels ont été les résultats de notre propagande et de notre campagne commune en faveur de l'épargne scolaire.

J'ai dit plus haut qu'en 1877-1878 les écoles de Lyon avaient versé à la Caisse d'épargne la somme de 33,137 fr., répartie en 3,758 livrets.

Pour la période suivante, pour l'année 1878-1879, les mêmes écoles ont versé la somme de 51,866 fr., répartie en 9,317 élèves épargnants.

Ces 9,317 élèves se répartissent ainsi entre les diverses catégories d'écoles :

Laïques garçons	3,996	élèves épargnants.
Congréganistes garçons .	1,236	élèves —
Laïques filles	2,527	élèves épargnantes.
Congréganistes filles . .	1,558	élèves —

Ce n'est pas tout. Le *Bulletin* de l'année dernière a annoncé que l'idée de la Caisse d'épargne commençait à se *répandre dans les écoles* de la campagne. Dans le courant

de l'année, chaque numéro a enregistré la création ou l'organisation de quelque nouvelle caisse dans les écoles. La première année nous donne quelques résultats satisfaisants, puisque 59 écoles de la campagne ont suivi l'exemple des écoles de Lyon.

Vous venez d'entendre l'exposé du fonctionnement de la caisse d'épargne des écoles de Lyon. On a vu que chaque école est munie d'un meuble-caisse, armoire à compartiments, destiné à recevoir les épargnes des élèves.

Ce système n'existe qu'à Lyon.

Ailleurs, on emploie le système recommandé et patronné par M. de Malarce, l'actif secrétaire de la Société des institutions de prévoyance, et qui s'occupe beaucoup, en France, de la propagation des caisses d'épargne scolaires.

La différence capitale entre la méthode de M. de Malarce et celle des écoles de Lyon consiste en ce que, dans la première, l'instituteur est le dépositaire de l'argent, pendant que, dans la seconde, l'écolier dépose lui-même son épargne dans sa petite case. A Lyon, l'instituteur n'a pour lui que la comptabilité, car ce n'est pas lui, mais bien le collecteur de la caisse d'épargne qui enlève le contenu des boites. C'est un grand avantage qu'a ce système sur celui de M. de Malarce. Car, moins l'instituteur prend part à la manipulation de l'argent, moins il a de responsabilité, et plus il a de plaisir et de bonne volonté à prendre à cœur les intérêts de la caisse d'épargne. En revanche, on reproche à ce système d'être compliqué, d'être la cause d'erreurs et de causer des dépenses plus fortes, les meubles à casiers étant trop chers et même inutiles, si l'on suit la méthode de M. de Malarce.

De plus, les meubles sont exposés au vol, à l'incendie. On se souvient du reste que l'année dernière quelques

caisses d'écoles ont été fracturées et volées. Le Conseil municipal a remboursé aux élèves les sommes qui leur ont été dérobées.

Nous n'avons pas à nous préoccuper, ici, de la pratique des deux systèmes, ni à nous prononcer en faveur de l'un d'eux. Ils ont leurs avantages et leurs inconvénients. Je dirai seulement ceci, c'est que le système lyonnais est plus dispendieux, puisqu'il nécessite les frais d'un meuble-armoire à cases pour chaque élève. Si, dans une pauvre école de village, dans laquelle on a beaucoup de peine à obtenir le mobilier classique strictement nécessaire et indispensable, il fallait attendre le meuble-armoire pour organiser la caisse d'épargne, on risquerait fort d'attendre longtemps. Le développement de ces utiles institutions serait compromis et arrêté en beaucoup d'endroits, à moins que la caisse ne fût donnée et envoyée par l'administration supérieure.

Les meubles existent dans les écoles de Lyon. La levée des cases est faite chaque quinzaine par un collecteur spécial de la grande caisse, les inconvénients du vol sont atténués, sinon détruits. La caisse des écoliers n'excite la convoitise des voleurs que lorsque l'on croit ou que l'on sait qu'elle est bien garnie.

Pour les écoles de la campagne, en général, et je devrais dire toutes, moins peuplées, moins nombreuses que celles de Lyon, c'est différent.

M. l'Inspecteur d'Académie recommande avec raison de se passer d'armoire-caisse. Elle n'est pas nécessaire.

L'instituteur a son registre général de dépôts, qui a une page consacrée à chaque déposant. Il centralise les économies dans une bourse ou dans un tiroir personnel, où elles *sont confondues*. L'écolier a un extrait du registre sur

lequel il écrit, ou le maître inscrit les opérations qui le concernent : dépôts, versements, etc. Puis, quand chaque écolier a plus de 1 franc, le maître porte ou fait porter à la grande caisse ou à la succursale du canton les épargnes de ses écoliers, dont il est ainsi le caissier provisoire et le dépositaire. Ce système ne présente aucun inconvénient.

Le maître a moins de responsabilité qu'à Lyon, par la raison que les sommes déposées dans les écoles de village sont peu considérables. Nos instituteurs, à Lyon, préfèrent le système d'armoires-caisses, pour ne pas être dépositaires de versements, parfois considérables, de leurs écoliers et être chargés de la mission de les porter à la caisse générale. On ne peut que les approuver.

Les 60 écoles de la campagne ont versé à la caisse d'épargne près de 15,000 francs, répartis entre 1,629 élèves. Ce qui porte l'épargne enfantine des écoles du département à la somme relativement considérable de 65,686 fr. 40 c., répartis entre 10,946 élèves, sur 62,585 enfants que renferment les écoles publiques du département, un peu plus de 17 0/0.

Sur ce nombre 1,569 élèves de la campagne appartiennent :

1,011 à la circonscription rurale de Lyon ;
250 à l'arrondissement de Villefranche;
308 à la circonscription de Tarare.

De telle sorte qu'actuellement la caisse d'épargne scolaire est établie dans 156 écoles de Lyon, 60 rurales, soit 216 écoles publiques du département, sur 650 qu'il compte au total.

Ici se place une observation que je ne ferai qu'en passant, mais qu'il est bon de noter.

Nous avons à Lyon et dans le département deux caté-

Notons aussi, en général, qu'il y a beaucoup moins d'empressement, à la campagne notamment, chez les frères et chez les sœurs à seconder les vues de l'administration à cet égard, on l'a vu plus haut, puisque sur les 250 écoles publiques rurales congréganistes de garçons ou de filles, il n'y en a eu que 9 qui, la première année, se soient montrées favorables, tandis qu'il y en a eu 50 pour la même proportion chez les laïques.

Nous avons, on le voit, des efforts considérables à faire de ce côté.

A la campagne, nous ne pouvons agir que par les conseils, par la persuasion. Nous n'avons point, comme à Lyon, de récompenses pécuniaires à mettre en avant comme rémunération du surcroît de travail que donne la tenue d'une Caisse d'épargne aux instituteurs et aux institutrices.

J'ai rapporté plus haut que le Conseil municipal de Lyon, dans sa séance d'août 1877, avait décidé que tout instituteur qui aurait une caisse d'épargne à son école aurait droit à une indemnité de 50 francs, et que, si le nombre des élèves épargnants atteignait *cent*, l'indemnité serait de *100 francs*. C'est là naturellement un puissant attrait et qui fait défaut à la campagne.

Le conseil municipal à Lyon, dans sa séance du 22 février dernier, a modifié, avec raison, sa première délibération en accordant l'indemnité de 50 francs seulement aux maîtres qui arriveraient à avoir le *cinquième* de leurs élèves présents comme possesseurs du grand livret de la Caisse d'épargne et celle de 100 francs à ceux qui en présenteraient les deux tiers. C'est là un précieux encouragement et qui naturellement porte ses fruits.

Les indemnités qui viennent d'être accordées aux instituteurs ou institutrices, pour le dernier exercice, et calculées

d'après ces bases, s'élèvent à la somme de 7,650 francs, répartie savoir:

33 instituteurs ou institutrices à 100 fr. 3,300 francs.
87 — — à 50 fr. 4,350 francs.

Vingt-cinq instituteurs ou institutrices, dont vingt-deux congréganistes, n'ont pas touché l'indemnité, par la raison que leurs écoles, quant au nombre d'élèves épargnants, ne se trouvaient pas dans les conditions prescrites par la délibération du Conseil municipal du 22 février.

Les instituteurs de Lyon ont encore la perspective d'une autre récompense pécuniaire, laquelle aussi a son importance.

Les membres du Conseil administratif de la Caisse d'épargne de Lyon accordent annuellement une somme de 1,500 francs, qui est répartie entre les maîtres et les maîtresses qui ont obtenu, proportion gardée, les meilleurs résultats concernant l'épargne. Cette année, cette somme a été portée à 2,000 francs. Elle a été répartie entre vingt instituteurs ou institutrices de Lyon et cinq de la banlieue : commune de Caluire, de Saint-Rambert et canton de Villeurbanne.

Les primes ont été réparties de la manière suivante :

Trois de 200 francs,

Six de 100 francs,

Seize de 50 francs.

Ce sont là, pour Lyon, de puissants encouragements que ne possèdent point les instituteurs et les institutrices des autres villes de France où sont établies les caisses d'épargne scolaires.

L'institution de ces caisses d'épargne a donné lieu, ensuite, à un genre de récompense pour les élèves, qui tend à se répandre et à se multiplier partout. Des livrets

de caisses d'épargne sont fondés par les communes, par les particuliers, et viennent récompenser les bonnes places en compositions, l'obtention du certificat d'études, les places d'honneur, etc. On va même plus loin : On a imaginé des bons points centimes auxquels on donne la valeur fictive de un ou de deux centimes et qui sont ensuite payés en monnaie réelle, soit par les subsides communaux, soit par des donations de particuliers ou par les parents eux-mêmes, qui trouvent ainsi l'occasion de s'associer directement au travail de leurs enfants et de récompenser leurs efforts. La caisse d'épargne de l'école bénéficie de tous ces dons, de ces récompenses et elle augmente ainsi l'actif des élèves laborieux.

Chaque numéro du *Bulletin du Rhône* enregistre de nouvelles adhésions à ce genre de récompenses.

La commune de Caluire a décidé, par une délibération du Conseil municipal, que tout élève des écoles publiques communales qui obtiendrait le certificat d'études primaires aurait un livret de 10 fr. de la caisse d'épargne.

Le numéro de décembre du *Bulletin du Rhône* annonce des libéralités faites aux écoles de Savigny (20 francs), en vue des livrets de caisse d'épargne, par M. Fraize, propriétaire; à l'école communale du quartier de Serin (100 francs), par M. Gillet; aux écoles de Beaujeu, par M. Escot, huissier. Ce dernier, outre les prix de 10, de 15, de 25 francs en livrets aux meilleurs élèves des écoles communales, paye en monnaie les bons points de l'école de son quartier.

Le mouvement s'accentue en ce sens et nous promet une moisson abondante et les meilleurs résultats, soit au point de vue de l'enseignement et de ses progrès, soit au point de vue spécial de l'épargne à introduire et à faire passer *dans les mœurs* des ouvriers de la ville et de la campagne.

La Société d'Économie politique de Lyon est animée d'un grand désir de faire le bien, de contribuer, dans la limite de ses moyens, au progrès de l'instruction et de la moralisation des ouvriers, des travailleurs; s'il m'était permis de lui exprimer un vœu, je la prierais de vouloir bien soumettre à son examen la question d'une récompense annuelle à accorder, en son nom, en plusieurs livrets de la caisse d'épargne, à quelques enfants pauvres des écoles communales de Lyon qui se seraient le plus distingués à la fois par leur esprit d'ordre, de travail et par le soin qu'ils auraient mis à pratiquer l'épargne à l'école.

La Société d'Économie politique de Lyon, dont la réputation est si répandue et si justement méritée, ne pourrait-elle pas émettre un vœu au sujet de l'épargne, et désirer que l'administration supérieure, dans ses projets de loi, soit sur l'instruction primaire ou sur les caisses d'épargne ou postales dont il est question, songeât à organiser l'épargne scolaires dans les 40,000 écoles publiques de la France? Il n'y aurait rien d'obligatoire ou de forcé, bien entendu. Il y aurait seulement à encourager, comme on l'a fait pour les bibliothèques, les gymnases, les jardins d'école, etc.

Ce sont là des questions que je prends la liberté de soumettre à votre examen, à votre discussion, persuadé qu'il en résultera quelque bien pour nos écoles.

Atteinte par l'immense malheur de notre dernière guerre, la France tourne naturellement les yeux vers les jeunes générations. Tout l'avenir est là. C'est de là que viendra notre régénération, notre salut ou le comble des maux. Tout l'avenir de notre pays réside dans l'éducation du peuple.

Nous poussons les maîtres, quels qu'ils soient, à cette grande œuvre de l'éducation nationale; nous voulons des

citoyens sachant lire, écrire, sans doute, mais sachant aussi penser, raisonner, ayant des idées justes, des idées saines, des idées droites; nous voulons le peuple instruit et moral, car, comme l'a dit M. Laboulaye : « dans un État où le peuple est souverain, il faut vaincre l'ignorance ou être tué par elle »; nous voulons surtout que nos instituteurs apprennent à nos enfants à être de bonne heure rangés, laborieux, économes ; nous voulons faire en sorte que l'ouvrier arrive à l'aisance par le travail, qu'il arrive à la possession du capital par l'épargne, nous voulons l'arracher aux désordres et à la misère qu'entraînent toujours l'imprévoyance et le cabaret.

C'est cette révolution sociale que nous ambitionnons, que nous poursuivons en propageant à la fois et l'instruction raisonnée, intelligente à l'école, et l'épargne chez les enfants du peuple.

M. le Président adresse à M. Cuissart, au nom de la Société, des remerciements pour le rapport qu'il vient de présenter et il déclare la discussion ouverte.

M. Octave Mathevon, comme Président de la Société d'instruction primaire du Rhône, remercie le rapporteur d'avoir rendu justice à cette Société, en signalant la part qu'elle a eue dans la fondation des caisses d'épargne scolaires. Mais son initiative en cette matière ne remonte qu'à 1838. La Société d'instruction primaire a été fondée en 1828, dans le but de créer des écoles laïques à côté des écoles congréganistes, qui seules existaient alors. Ce ne fut que dix ans après qu'elle put s'occuper d'instituer des caisses d'épargne scolaires.

M. Mathevon donne lecture d'un document fort intéressant, émanant de M. le Dr Terme, plus tard maire de Lyon et alors Président de la Société d'instruction primaire.

C'est une lettre circulaire adressée le 1er novembre 1838 aux *pères de famille* dont les enfants fréquentaient les écoles de la Société d'instruction primaire.

Cette lettre annonçait aux familles que des caisses d'épargne seraient établies dans les écoles d'après le système employé aujourd'hui dans les écoles de Lyon.

M. Mathevon donne des détails sur les caisses d'épargne qui, dès cette époque, furent installées et jusqu'à ce jour ont fonctionné dans les écoles de la Société d'instruction primaire. Il a fait publier en un tableau le mouvement des versements effectués jusqu'en 1879, et il en donne l'analyse.

M. Mathevon ajoute que, aux yeux de M. de Malarce, dont le nom, à Paris, est intimement lié à l'organisation des caisses d'épargne scolaires, la question des méthodes de fonctionnement de ces caisses est capitale. M. de Malarce a critiqué vivement l'usage des meubles employés dans les écoles lyonnaises pour recueillir les modestes économies déposées par les élèves. Il considère comme bien préférables et bien plus sûrs les versements directs aux mains de l'instituteur, chargé de tenir la comptabilité des dépôts qu'il reçoit. Un fait accidentel vient de donner raison à M. de Malarce. Une soustraction fut commise dans une école par un malfaiteur étranger, qui parvint à fracturer le meuble destiné à recevoir les dépôts. — On eut, dès lors, recours au système de comptabilité préconisé par M. de Malarce; mais il arriva que les dépôts furent moindres que lorsqu'ils étaient effectués, en dehors du contrôle de l'instituteur, dans les meubles destinés à les recueillir. On est revenu à cet usage, ce dont les maîtres et les élèves ont déclaré être très satisfaits.

M. le Président remercie M. Mathevon des détails inté-

L'AFRIQUE ÉQUATORIALE

L'Afrique est bien difficile à connaître; elle offre une masse énorme qu'on aborde de tous côtés et qu'on ne sait comment pénétrer. Aussi, il y a quelques années, que savait-on de la partie centrale? Rien assurément, car les expéditions courageusement accomplies par les Portugais étaient ignorées; mal dirigées d'ailleurs, elles n'avaient eu aucun résultat. Aujourd'hui le centre de l'Afrique est connu, sinon complètement du moins en grande partie, grâce à trois hommes dont le nom restera à jamais honoré: Livingstone, Cameron et Stanley. Nous nous proposons d'étudier successivement leurs entreprises et d'en marquer le succès.

I. — David Livingstone est né en 1817 à Blantyre-Works près de Glascow. Il sort d'une famille honnête mais pauvre; son père, longtemps employé dans une manufacture de coton, fit ensuite un petit commerce de denrées coloniales, et spécialement de thé. Il était très pieux, et jusqu'au moment de sa mort, qui arriva en 1856, il fut diacre dans un temple. Livingstone descendait alors le Zambèze; il a dit dans ses mémoires: « A cette époque, je ne me promettais pas de plus grand plaisir que de m'asseoir au coin du feu de notre maisonnette et de raconter mes voyages à mon père; il n'est plus, mais je vénère sa mémoire. »

David entra lui-même à dix ans dans une filature; mais apprenti et ouvrier, il eut toujours un livre sur son métier. Il apprend l'histoire, la géographie, le latin; il lit l'Evangile; sa vocation se révèle, il sera missionnaire, et pour être le médecin des corps comme celui des âmes, il étudie la médecine. La Société des missions l'adopte, il est bientôt deux fois docteur, *doctor in utroque jure, religioso et medico*. La Chine l'attire, mais la guerre de l'opium éclate en 1840, et il part pour l'Afrique.

On doit s'arrêter sur les premières années de Livingstone, *parce qu'il importe* de bien connaître l'homme qui, pendant

trente-trois ans, a vécu en pleine Afrique, depuis le cap de Bonne-Espérance et des Aiguilles jusqu'à l'Equateur, s'y est créé une nouvelle patrie et y a inscrit pour ainsi dire son nom à chaque pas. Son caractère explique son œuvre; il a marché presque seul, avec deux ou trois compagnons et quelques serviteurs; ses armes ont été la douceur et la persuasion; il a été puissant par la bonté; c'est un vrai missionnaire, inspiré par l'amour des hommes et la pitié envers ceux qui souffrent. Il avait horreur de l'esclavage, et il a lutté contre lui de sa parole et de son exemple; il a résisté tour à tour aux Boers Hollandais et aux Arabes qui le pratiquaient; il a été un père pour les populations noires qui l'ont chéri; et, si son enseignement religieux n'a pas été plus fécond, il ne faut pas s'en prendre à lui, mais à la misère et à l'ignorance des êtres infortunés auxquels il enseignait l'Évangile et qui ne le comprenaient pas. Il avait une belle âme et un cœur haut; et il a donné, entre tous les explorateurs de terres inconnues, le plus large et le plus grand exemple de dévouement.

Livingstone toucha au Cap et gagna par mer la baie d'Algoa et le port Elisabeth. C'est de là qu'il partit pour l'intérieur; il voyageait en char avec des bœufs; il franchit les montagnes de la côte, les Nieuwveld et le désert de prairies qui les sépare du fleuve Orange. Ce fleuve passé en face de Klaarwater, il atteignit Kuruman, le chef-lieu des missions du pays, puis, se portant plus au nord, il s'établit à Kolobeng, à peu de distance de Shokouané, capitale du roi Séchélé, déjà converti au christianisme. Sous la direction de son beau-père, le vénérable pasteur Moffat, il fit son noviciat d'Afrique, et sa femme s'associa à son tour à tous ses travaux et à toutes ses fatigues. Missionnaire à poste fixe avant d'être missionnaire voyageur, il vécut en Africain au milieu des Bakaas ou Bakouenas; il bâtit sa maison et cultiva son champ. Il se mêlait à la vie des noirs, prêchant au temple, dans la plaine, à la chasse, les suivant partout et non sans danger; il manqua un jour d'être tué par un lion qui lui fracassa l'épaule. Le pays est fertile et les hommes sont doux, car l'esclavage les atteint à peine; il apprit leur langue et celle de leurs voisins; il se rompit aux marches et s'habitua à l'inclémence des saisons et du climat; robuste de corps, ferme

d'esprit, assez confiant pour marcher sans escorte, il était mieux qu'aucun de ses devanciers préparé et destiné au succès.

Le départ pour le nord en 1849 fut patriarcal; Livingstone emmène sur un char à bœufs sa femme et ses enfants; deux touristes, ses amis, l'accompagnent, MM. Oswell et Mungo-Murray. Ce n'est point l'appareil d'une expédition, et rien ne peut effrayer, ni même inquiéter les naturels. A Nehokotsa, il rencontre les sources d'une grande rivière, la Zouga, qu'il suit jusqu'à un grand lac dont elle est tributaire. Ce lac Ngami, vu pour la première fois par des Européens le 1er août 1849, est situé sur le 21° de latitude sud et le 21° de longitude est. Il est très étendu, mais peu profond. Son eau est douce, comme celle de tous les lacs de l'Afrique équatoriale, quand elle est haute; elle est saumâtre, dès qu'elle est basse; le pays tout autour est vraiment beau. A la Zouga se joint en amont du lac une forte rivière, le Chobé, qui est lui-même grossi du Tso, un des bras du Téoghé. Au reste le Téoghé et le Tso ne sont que les deux bras de l'Embarras, rivière qui vient du nord-ouest. Autour du lac et des rivières se groupent quelques petits étangs salés. La saison étant avancée, on revint à Kolobeng pour repartir en avril 1850; la mouche *tsetsé*, qui n'est pas plus grosse qu'une mouche ordinaire, mais dont la piqure est mortelle pour les bœufs et les chevaux, détruisit les attelages: il fallut se retirer. Le troisième départ fut plus heureux, et, grâce à un bon guide Bamangouato, le docteur gagna le Chobé à Linyanti et fut reçu par le roi Sebitouané. Ce roi puissant commande à plusieurs peuples : Makololos, Barotsès, Batakas. Bashoukoulampos, Banyétis, Balobalès; il les soumet à un dur régime, mais il ne les opprime pas, et surtout il ne les livre pas à l'esclavage. Ils sont plus heureux que leurs voisins du nord, comme le remarque Livingstone. Mais d'autres soins occupent le docteur : ces indigènes parlent de grosses rivières qui coulent dans le nord avec des directions différentes, et de grosses montagnes qui les alimentent. Seraient-ce les hauts cours de ces grandes rivières dont on ne connaît que les bouches l'Ogooué, le Congo, le Zambèze? Le génie de l'exploration, qui était resté jusqu'alors caché dans l'âme du missionnaire, se *révèle soudain*; l'Afrique équatoriale, qu'on croyait sèche et

stérile, est un grand réservoir d'eau. Le Nil, dont les sources sont encore inconnues, n'en sortirait-il pas ? Nil, Congo, Zambèze se touchent peut-être à l'origine : « il faut voir ». Le docteur ne veut pas toutefois exposer à de périlleux voyages sa femme et ses enfants ; il les conduit au Cap et les envoie en Angleterre, 1852. Il raconte à ce moment que depuis douze ans il portait le même habit et sa femme les mêmes robes ; ses enfants étaient à demi nus. Avec l'argent des missions et sa part dans les bénéfices de chasse de M. Oswell, il les vêtit et se vêtit lui-même. Du reste la gloire que le missionnaire n'avait pas cherchée, mais dont le voyageur devait sentir l'aiguillon, commençait : la Société de géographie de Paris, pour la découverte du lac Ngami, lui décernait une grande médaille d'or.

Le docteur traversa de nouveau le désert de Kalaharri et, sans s'arrêter à Klaarwater, à Kuruman et même à Kolobeng, où les Boers avaient détruit sa maison, il atteignit en novembre 1852 Linyanti sur le Chobé. Il y tomba malade de cette fièvre du pays qu'engendrent la chaleur et l'humidité ; le successeur de Sébitouané, le nouveau chef des Makololos, Sékélétou, le fit soigner et guérir, et, dans sa bienveillance, il le conduisit par le Chobé au Zambèze, près de Séshéké. Quelle masse d'eau imposante! Elle annonce un grand fleuve qui vient de loin, qui reçoit de gros affluents, et qui, par son cours tumultueux, indique une forte pente ; les montagnes de la ceinture du bassin doivent, à l'ouest et au nord, être éloignées et très élevées. Livingstone relève curieusement les noms expressifs dont se servent les indigènes. Séshéké, c'est le banc de sable blanc sur le bord de l'eau ; le Zambèze, c'est le fleuve par excellence, le beau fleuve. Il entreprend de le remonter avec des canots ; c'était facile au milieu de ces Barotsés si doux, chasseurs intrépides et en même temps infatigables laboureurs. Les affluents de la rive gauche donnent peu d'eau, mais ceux de droite roulent d'énormes volumes : ce sont la Simah, le Longo, la Kama, le Likoko, le Loeti ; chaque confluent est marqué par un village souvent considérable, comme Naméta, Naliélé ; et les indigènes parlent des grands bois, des hautes prairies de l'ouest. Toutefois, à 14° 20′ de latitude sud, sur la rive gauche, se présente un gros confluent : le Zambèze vient de l'est évidemment et

d'esprit, assez confiant pour marcher sans escorte, il était mieux qu'aucun de ses devanciers préparé et destiné au succès.

Le départ pour le nord en 1849 fut patriarcal; Livingstone emmène sur un char à bœufs sa femme et ses enfants; deux touristes, ses amis, l'accompagnent, MM. Oswell et Mungo-Murray. Ce n'est point l'appareil d'une expédition, et rien ne peut effrayer, ni même inquiéter les naturels. A Nehokotsa, il rencontre les sources d'une grande rivière, la Zouga, qu'il suit jusqu'à un grand lac dont elle est tributaire. Ce lac Ngami, vu pour la première fois par des Européens le 1er août 1849, est situé sur le 21° de latitude sud et le 21° de longitude est. Il est très étendu, mais peu profond. Son eau est douce, comme celle de tous les lacs de l'Afrique équatoriale, quand elle est haute; elle est saumâtre, dès qu'elle est basse; le pays tout autour est vraiment beau. A la Zouga se joint en amont du lac une forte rivière, le Chobé, qui est lui-même grossi du Tso, un des bras du Téoghé. Au reste le Téoghé et le Tso ne sont que les deux bras de l'Embarras, rivière qui vient du nord-ouest. Autour du lac et des rivières se groupent quelques petits étangs salés. La saison étant avancée, on revint à Kolobeng pour repartir en avril 1850; la mouche *tsetsé*, qui n'est pas plus grosse qu'une mouche ordinaire, mais dont la piqure est mortelle pour les bœufs et les chevaux, détruisit les attelages: il fallut se retirer. Le troisième départ fut plus heureux, et, grâce à un bon guide Bamangouato, le docteur gagna le Chobé à Linyanti et fut reçu par le roi Sebitouané. Ce roi puissant commande à plusieurs peuples : Makololos, Barotsès, Batakas. Bashoukoulampos, Banyétis, Balobalès; il les soumet à un dur régime, mais il ne les opprime pas, et surtout il ne les livre pas à l'esclavage. Ils sont plus heureux que leurs voisins du nord, comme le remarque Livingstone. Mais d'autres soins occupent le docteur : ces indigènes parlent de grosses rivières qui coulent dans le nord avec des directions différentes, et de grosses montagnes qui les alimentent. Seraient-ce les hauts cours de ces grandes rivières dont on ne connaît que les bouches l'Ogooué, le Congo, le Zambèze? Le génie de l'exploration, qui était resté jusqu'alors caché dans l'âme du missionnaire, se *révèle soudain*; l'Afrique équatoriale, qu'on croyait sèche et

stérile, est un grand réservoir d'eau. Le Nil, dont les sources sont encore inconnues, n'en sortirait-il pas ? Nil, Congo, Zambèze se touchent peut-être à l'origine : « il faut voir ». Le docteur ne veut pas toutefois exposer à de périlleux voyages sa femme et ses enfants ; il les conduit au Cap et les envoie en Angleterre, 1852. Il raconte à ce moment que depuis douze ans il portait le même habit et sa femme les mêmes robes ; ses enfants étaient à demi nus. Avec l'argent des missions et sa part dans les bénéfices de chasse de M. Oswell, il les vêtit et se vêtit lui-même. Du reste la gloire que le missionnaire n'avait pas cherchée, mais dont le voyageur devait sentir l'aiguillon, commençait : la Société de géographie de Paris, pour la découverte du lac Ngami, lui décernait une grande médaille d'or.

Le docteur traversa de nouveau le désert de Kalaharri et, sans s'arrêter à Klaarwater, à Kuruman et même à Kolobeng, où les Boers avaient détruit sa maison, il atteignit en novembre 1852 Linyanti sur le Chobé. Il y tomba malade de cette fièvre du pays qu'engendrent la chaleur et l'humidité ; le successeur de Sébitouané, le nouveau chef des Makololos, Sékélétou, le fit soigner et guérir, et, dans sa bienveillance, il le conduisit par le Chobé au Zambèze, près de Séshéké. Quelle masse d'eau imposante! Elle annonce un grand fleuve qui vient de loin, qui reçoit de gros affluents, et qui, par son cours tumultueux, indique une forte pente ; les montagnes de la ceinture du bassin doivent, à l'ouest et au nord, être éloignées et très élevées. Livingstone relève curieusement les noms expressifs dont se servent les indigènes. Séshéké, c'est le banc de sable blanc sur le bord de l'eau ; le Zambèze, c'est le fleuve par excellence, le beau fleuve. Il entreprend de le remonter avec des canots ; c'était facile au milieu de ces Barotsés si doux, chasseurs intrépides et en même temps infatigables laboureurs. Les affluents de la rive gauche donnent peu d'eau, mais ceux de droite roulent d'énormes volumes : ce sont la Simah, le Longo, la Kama, le Likoko, le Loeti ; chaque confluent est marqué par un village souvent considérable, comme Naméta, Naliélé ; et les indigènes parlent des grands bois, des hautes prairies de l'ouest. Toutefois, à 14° 20' de latitude sud, sur la rive gauche, se présente un gros confluent : le Zambèze vient de l'est évidemment et

il reçoit un affluent du nord, le Liba. Un moment attiré à l'est, Livingstone se décida définitivement pour le Liba et avec ses canots atteignit le 13° à Nyamoana. Il continua la route par terre jusqu'au lac Dilolo, d'où sort le Liba ; il fut aidé par le chef bienveillant de Kabompo, Shinté, et se portant à l'ouest, il franchit les montagnes qui ferment le bassin du Zambèze, traversa des fleuves qui vont au nord, le Kasaï, le Couango, et qui certes appartiennent ou à un lac intérieur ou au Congo ; il dépassa un nouveau faîte, le Tula-Mangongo, trouva la Coanza et, par Cassangé et d'autres comptoirs portugais, arriva à Saint Paul de Loanda, le 31 mai 1854.

Il était malade; à peine pouvait-il se tenir sur le bœuf qui lui servait de monture, et quand le commissaire anglais, M.Gabriel, lui donna sa propre chambre, il éprouva une sensation délicieuse en s'étendant dans un bon lit ; depuis six mois il couchait sur la terre. Les Portugais admirèrent cet Anglais qui avait traversé tant de contrées africaines et ils le comblèrent de soins. Dès qu'il fut remis, il explora la Coanza au sud, à Massangano et à Pongo-Andongo, et reprenant son chemin à l'est, il alla voir le chef Matiamvo, jaloux de Shinté et de Sékélétou. Il n'apprit rien des sources du Zambèze, que les indigènes plaçaient vaguement du côté du soleil, dans les montagnes, et il revint au lac Dilolo et au Liba. Shinté toujours empressé lui fournit des canots, et avec ses Makololos qui s'étaient enrichis à Saint-Paul en déchargeant des navires de houille, « pierre qui brûle », il revit Linyanti en novembre 1855.

Il le quittait dès le 3 novembre. Il connaissait le cours moyen du Zambèze; il n'avait pu rechercher le cours supérieur; le cours inférieur l'attirait; il voulait le suivre à partir de Séshéké et achever la traversée de l'Afrique. Sékéletou l'accompagna jusqu'au fleuve avec deux cents hommes; il lui faisait honneur et lui prouvait son amitié. Le docteur avait déjà vu de belles chutes, mais aucune qui pût se comparer à celle de Kalaï, en aval de Seshéké : *Mosi oa tounya,* disent les indigènes, la fumée tonne là-bas. « Persuadé, dit Livingstone, que, M. Oswell et moi, nous sommes les premiers Européens qui l'aient vue, je l'ai appelée la *chute de Victoria* ». C'est un pieux hommage rendu à la reine et sorti d'un cœur vraiment anglais. Le fleuve,

large de mille mètres, tombe dans une crevasse de cinq mètres, rupture d'une chaussée de basalte : « Figurez-vous la Tamise tombant dans le tunnel effondré à trente mètres de profondeur, et vous aurez une idée approximative du spectacle le plus saisissant que l'on puisse contempler en Afrique ». Cette chute est sur le 18° de latitude sud par 23° 20′ de longitude est. Le docteur ne put suivre le Zambèze ni ses rives, et il ne le retrouva que cent kilomètres plus bas, au confluent du Kafoué ; après trois cents kilomètres de descente, il le perdit encore dans les marais de Chicova; après cent kilomètres de marche sur la rive droite, dans les monts Vunga et Lobola, il le rejoignit à Têté, limite des explorations des Portugais. Il avait signalé une seconde chute à Mpata (27° de long.); il en signala une troisième à Lupata (31° de long.), et il n'eut plus qu'à laisser glisser les canots jusqu'au confluent du Chiré, qui vient d'un lac, lui dit-on, et qui apporte beaucoup d'eau. Enfin, le 31 mai 1856, il arrivait à Quillimané, à l'embouchure du fleuve par 18° de lat. et 34° de long. La traversée de l'Afrique était accomplie, et les divers étages de ses montagnes, depuis Saint-Paul jusqu'à Quillimané, montés et descendus.

Livingstone avait la fièvre; il ne retrouva la santé qu'à l'île Maurice; de là il gagna Suez, et le 22 décembre « il se trouva dans la vieille Angleterre, qu'il avait quittée depuis seize ans ».

Mais le repos ne pouvait lui plaire. Le Zambèze, qu'il n'avait pas complètement exploré, le rappelait, et aussi le Chiré : de quel lac sortait ce dernier ? Malgré lui, il pensait au Nil, que cherchaient alors Burton et Speke. Le Nil, le Zambèze, le Chiré avaient peut-être des sources voisines. Il quitta l'Angleterre le 1er mars 1858 sur *la Perle,* qui portait divisé en trois parties un petit bâtiment à vapeur, *Ma-Robert,* mère de Robert; c'est le nom que les indigènes africains donnaient à mistress Livingstone, dont le fils aîné s'appelait Robert. Le docteur était accompagné de son frère, Charles Livingstone, et du docteur Kirk. On explora le delta du Zambèze, qui commence à Shupanga, à soixante kilomètres de la côte. Ce delta est traversé par dix canaux qui souvent se déplacent et souvent sont réunis; les deux bouches principales sont le Quillimané et le Zambèze proprement dit, entre lesquelles cinq autres bouches sont

ouvertes ; et, au sud de la bouche Zambézienne, il en est trois autres le Kongoné et les Louabo. On remarque deux crues annuelles, l'une peu considérable d'avril à mai, l'autre très considérable de novembre à février. Le docteur Kirk établit qu'elles alternent avec celles du Nil, et cette alternance prouve que les réservoirs de l'un des fleuves sont au nord de l'Equateur et ceux de l'autre au sud.

Du sommet du delta de Shupanga, le docteur remonta le Zambèze sur *le Ma-Robert ;* mais ce navire marchait mal et les indigènes, qui le devançaient sur leurs bateaux à rames, l'appelaient *l'Asthmatique.* On atteignit enfin Tèté, et on entra dans une partie du fleuve non explorée; mais il fallut s'arrêter devant les rapides de Kebrabasa. Livingstone retrouva là d'anciens amis, des Makololos, qui avaient peine à reconnaître sous des habits neufs et solides celui dont ils avaient connu si longtemps les habits vieux et usés; quelques-uns d'entre eux s'élançaient pour l'embrasser, mais les autres criaient : « Ne le touchez pas, ne gâtez pas ses beaux habits ».

Revenu à Têté, Livingstone descendit jusqu'au Chiré, où l'inconnu l'attirait ; il remonta en janvier 1859 jusqu'à 16° 10′ de lat. ; il fut arrêté par les cataractes de Mamvira, qu'il appela cataractes de Murchison. Rentré à Têté à cause du mauvais temps, il le quitta encore en mars, et, reprenant le Chiré, il revit les cataractes et, débarquant sur la rive gauche, il franchit le mont Zumba haut de 2,135 mètres et trouva le lac Chirvâ à 549 mètres au-dessus du niveau de la mer. Ce lac magnifique, entouré de collines boisées, a 130 kilomètres de long sur 35 de large ; il est légèrement saumâtre. Mais sur le Chiré *le Ma-Robert* faisait eau de toutes parts ; les murs, d'un acier trop mince, s'étaient troués et le fond ressemblait à une écumoire. On alla le réparer à la côte, au Kongoné et une troisième fois on gagna à Chibisa les cataractes de Murchison. Livingstone et Kirk abordèrent sur la rive droite et remontèrent jusqu'au lac d'où sort le Chiré, jusqu'au Nyassa, qu'ils virent le 16 novembre 1859, trois jours avant l'allemand Roscher.

Cette grande découverte accomplie, l'exploration fut remise, car la pensée du docteur allait du Chiré au Zambèze. Dans le mois

de juin 1860, il remonta de Têté à Baroma une partie inconnue du fleuve ; de Baroma au Kafoué, il le connaissait ; mais du Kafoué à la chute de Victoria, c'était encore l'inconnu. Le docteur releva le cours, et le 9 août il revit la chute fumante, plus imposante que jamais. Sékélétou le reçut à bras ouverts ; il aurait voulu voir chez lui un navire anglais, il parlait « de faire sauter la chute d'un coup de canon ». Livingstone le quitta le 17 septembre et le 23 novembre il rentrait à Têté, maître du cours inférieur du Zambèze.

Avec *le Pionnier*, venu d'Angleterre pour remplacer *le Ma-Robert*, en juillet 1861, il visite, sur la côte au nord, la Rowouma, qui, lui disait-on, sort du lac Nyassa. Mais il revient bien vite au Chiré et à Chibisa. Il fait porter au-dessus des cataractes un bateau léger, et le 2 septembre il est sur le Nyassa. Il le remonte à l'ouest, il le traverse à la hauteur de l'île Chizumara; du 15° 35′ au 11° 20′ de latitude, le lac compte 350 kilomètres et il est large de 95 ; les rivages sont fertiles et les eaux poissonneuses ; mais quelles tempêtes l'agitent ! Le docteur resta jusqu'au 27 octobre et le 30 novembre il était au Kongoné où arrivait mistress Livingstone qui lui amenait en vingt-quatre parties un nouveau navire d'exploration, *la Dame du Lac*, *Lady Nyassa*. C'est à Shupanga qu'on s'établit pour le monter. Mais sur cette terre humide la fièvre sévissait, et mistress Livingstone fut atteinte. Les efforts du docteur Kirk pour la sauver furent infructueux ; elle expira le 27 avril 1862 et fut enterrée à l'ombre d'un grand baobab : « Elle venait pour reprendre sa tâche ; et au lieu de ce pénible labeur, c'est le repos qu'elle a trouvé ».

Sans se laisser décourager, Livingstone recommença, mais sans succès, son expédition de la Rowouma. Il reprit ensuite « l'ancienne route, » le Chiré, Chibisa, les cataractes ; il explora ensuite le pays à l'ouest du lac jusqu'aux monts qu'il appela Kirk ; du sommet il vit le bassin du Zambèze, entendit parler d'un grand lac Bamba. Mais lui-même, il était épuisé par la fièvre, et revenu à la côte, il se laissa conduire à Mozambique, à Zanzibar, à Bombay et enfin en Angleterre : il rentrait à Londres le 20 juillet 1864.

C'est alors qu'à Newstead-Abbey, chez le docteur Wilson, il

écrivit son second voyage. On put l'y garder un an, puis il repartit : on le vit un instant à Paris chez le baron Nau de Champlouis, et, le 28 janvier 1866, il arrivait à Zanzibar, et le 14 avril à la Rowouma. Cette fois il la remonta par terre, tantôt sur la rive droite, tantôt sur la rive gauche, jusqu'à Mtenndé, a travers les Makonndas, les Mabihas, les Makoas, les Aiahous : il se convainquit qu'elle ne sortait pas du lac ; et, comme les populations devenaient hostiles, il renonça à tourner ce grand lac au nord, prit la route du sud-ouest, et à Moemmbé, 14 juillet, à 821 mètres d'altitude, il découvrit un splendide pays et avec quel bonheur : « Quand on travaille ainsi pour Dieu, dit-il, la sueur qui coule du front n'est plus un châtiment ; elle est vivifiante et se change en bienfait ». Partout, hélas ! sévissait l'esclavage qui le trouble : « ô hommes, s'écrie le missionnaire,est-ce pour un tel sort que Dieu a fait ses créatures ? »

Le 8 août, il est au lac, qu'il reconnaît comme un bassin fermé ; il signale au sud, au lieu où le Chiré prend son cours, un retrécissement du lac que les indigènes nomment alors Pamalommbé ; il traverse et retrouve les Maravis, et, au mont Tchisia, il voit d'un côté le bassin fermé du Nyassa et de l'autre la vallée ouverte du Zambèze. Il s'y engage, rencontre des fleuves qui sont évidemment les tributaires du Zambèze, le Loanngoua, le Pamasi, le Nyamazi, et atteint une ligne de faîte, les monts Lobisa, qui courent à l'ouest. Là finit la vallée Zambézienne ; et au delà que trouve-t-on ? le Nil ou le Congo ? Il passe une rivière, le Chambèse qui va à un grand lac à l'ouest, une autre ligne de faîte, le Losammsoué, mais secondaire, et, suivant la rivière Lofou, il touche le 14 mai 1867 à la partie méridionale du Tanganyika, appelée Liemba, à 790 mètres d'altitude. C'est le fond d'un grand plateau, et à l'ouest s'étend un autre plateau, où sont, dit-on, de grands lacs et où la terre que l'eau délaie et couvre est l'empire de la fièvre et de la dysenterie, où les populations décimées par l'esclavage se sont affolées de terreur et de cruauté. Qu'importe à Livingstone ? il veut savoir ce que deviennent ces eaux ; il parle du Nil, du Congo, du lac Tchad, et dès le 20 mai il s'élance à l'ouest : « *Je vais, dit-il,* à travers l'eau, la boue, chez des anthropo-

phages ; je verrai : ou bien la fièvre me tuera : ou bien je serai mangé ».

Depuis le 20 mars 1867 jusqu'en juin 1869, on perd de vue le docteur; on n'a de lui aucune nouvelle; enfin on apprend qu'il est à Udjiji sur la rive orientale du Tanganyika ; en 1870, on sait qu'il est à l'ouest, dans le Manyema ; en 1871, on raconte qu'il est encore « sans secours, sans ressources, accompagné d'un petit nombre de serviteurs ; puis viennent des bruits de lutte, de maladie, même de mort. Des expéditions partent à sa recherche, mais toutes sans résultat, sauf celle qui est conduite par l'Américain Stanley.

M. Henri Stanley était un des correspondants d'un journal de New-York, le *New-York Herald.* On connaît cette grande feuille américaine, qui a sur tous les points du globe des agents qui lui transmettent des renseignements ; elle a été fondée en 1835 par M. J. Gordon Bennett, qui, en 1866, la laissa à son fils en l'estimant vingt millions. En octobre 1869, M. Stanley était à Madrid ; M. Bennett l'appela à Paris, et, comme il croyait que Livingstone vivait encore et qu'il voulait l'annoncer, il envoya Stanley à sa recherche. Le *reporter* fit un long détour pour glaner des nouvelles de Constantinople à l'Inde, et enfin il arriva à Zanzibar le 6 janvier 1871 ; il en partit pour l'intérieur le 31 mars. Nous ne le suivrons pas sur la route de Tanganyika qu'ont fait connaître Burton et Speke en 1857-58 ; nous dirons seulement qu'il triompha de tous les dangers, et que le 10 novembre il était en vue du lac et d'Udjiji ; il déploya le drapeau américain et fit décharger les armes. On vint à lui ; il demanda des nouvelles de Livingstone ; par une fortune inespérée il le trouva lui-même, mais malade, affaibli et mal vêtu d'un pantalon gris et d'un paletot rouge ; il était temps de toute façon qu'on vînt à son secours.

Livingstone lui raconta qu'il était parti le 20 mai 1867 de Tchitiméda pour l'ouest ; qu'après six mois de marche, par 9° de lat. et 26° de long., il avait atteint le lac Moero à 912 mètres d'altitude ; qu'il avait séjourné à Cazembé du 21 novembre 1867 au 5 mai 1868, explorant le pays, visitant au sud l'entrée du Louapoula dans le lac, et au nord la sortie du Loualaba; qu'en remontant le Louapoula, il avait trouvé sur le 11° de lat. le lac qui

le forme, le Banngouéolo ou Bamba, qu'on lui avait signalé des hauteurs du Nyassa ; que, revenant au nord, il avait été conduit au Tanganyika par la rivière Loufoukou ; qu'il avait suivi en barque la rive occidentale du lac jusqu'à l'île Kibizé, puis rejoint Udjiji le 14 mars 1869 ; qu'après avoir rétabli sa santé, il s'était engagé de nouveau à l'ouest, mais plus au nord dans le Manyéma sur le Louamo qui, passant à Bambarré, l'avait mené, par 4° 40′ de lat. et 24° 30′ de long. E, au Loualaba, grossi depuis la sortie du Moero des eaux du lac Kamolonndo ; que sa santé n'avait pu résister aux chaleurs malsaines et aux pluies abondantes d'un pays qui reçoit par an du ciel 3m, 50 d'eau, et qui présente souvent l'aspect d'un lac de boue liquide et fumante ; que ses jambes s'étaient couvertes d'ulcères ; qu'on l'avait ramené à Bambarré et qu'il y était resté six mois malade ; que le 2 mars 1871 il était reparti ; qu'en descendant le Louha, il avait revu le Loualaba, et l'avait suivi jusqu'à Nyanngoué par 4° 10′ de lat. sud.

Le fleuve a, en ce point, et en amont et en aval, tantôt 1,600 mètres, tantôt 5,000 mètres de large : quel est-il ? Est-ce le Nil ? est-ce le Congo ? On a contesté, on conteste encore que Livingstone ait désigné le Congo, et cependant voici ses propres paroles : « *J'ai à me préparer à cette découverte qu'après tout c'est peut-être le Congo.* » Il a manqué à la gloire de Livingstone d'exécuter une seconde fois la traversée de l'Afrique en suivant le fleuve dont il devinait l'importance et le nom. Une seconde fois, ses jambes refusèrent de le porter ; il se fit ramener au Tanyanyika et il arriva le 23 octobre 1871 à Udjiji : « Je n'étais plus qu'un squelette, disait-il, et j'étais ruiné ».Dix-huit jours après arrive Stanley : « Toutes mes fibres ont tressailli, écrit le docteur, c'est bouleversant ; je suis heureux et confus.... on refait ma fortune ; je refais ma santé : je renais ».

L'ardeur lui revient ; il s'embarque avec Stanley, et, relevant toute la partie septentrionale du lac, il se confirme dans l'idée qu'il forme le fond d'un bassin fermé ; puis il se porte au sud jusqu'à Ourimèba, 1er janvier 1872 ; il reconduit Stanley jusqu'à Kaseh, et le quitte en lui confiant ses notes, 14 mars.

Il se repose jusqu'en octobre, puis accomplit au sud le

périple du Tanganyika, toujours convaincu qu'il est fermé, qu'il reçoit des eaux et n'en laisse pas échapper. Enfin il retourne par les monts Losammsoué au lac Banngouéolo ; il l'aborde par le sud-est ; il va le tourner. Mais la fièvre le saisit ; ses jambes enflent ; ses forces déclinent ; ses serviteurs africains, Souzi, Chouma et Wainwright le portent, et en le portant ils ont quelquefois de l'eau jusqu'au cou. Il cesse d'être attentif ; sa fin s'annonce ; il parle peu, il n'écrit plus ; c'est à peine s'il remarque la ligne de partage entre le Zambèze et le Loualaba ; à Tchitambo, dans l'Ilala, le 1er mai 1873, il expire.

Les serviteurs entreprennent de rapporter le corps du maître qu'ils ont aimé, et le chef de Tchitambo, qu'ils redoutaient à tort, les aida de tout son pouvoir : « Il avait été à la côte, disait-il et il distinguait un Anglais d'un Arabe. » Le corps, après qu'on eût retiré et enterré avec honneur le cœur et les entrailles, fut embaumé et desséché au soleil ; puis la caravane se mit en route, portant Livingstone mort avec autant de dévouement qu'elle l'avait porté vivant. Quand partit-elle ? on ne le sait ; quelles furent ses étapes ? on ne le sait pas davantage. Ces noirs n'étaient pas de grands clercs et leurs notes sont plus qu'obscures ; obéissant encore au maître qui n'est plus, ils achèvent le tour du Banngouéolo dans la boue, dans l'eau. Ils tombent malades, ils perdent plusieurs des leurs ; ils restent fermes dans leur projet, soutenus par l'espoir de l'accomplir. Ils retrouvent dans la vallée du Lipochosi, tributaire du Banngouéolo, le chemin que le maître avait descendu en 1872 : ils le remontent et ne le quittent plus jusqu'au Tanganyika, jusqu'à Ourimèba, d'où, relevant pour ainsi dire les pas de Stanley, ils atteignirent Kaseh, où ils rencontrent l'Anglais Cameron qui commençait son expédition, et enfin ils revoient la mer.

Jacob Wainwright était le savant de la caravane : c'est lui qui avait fait l'inventaire des pauvres richesses et des précieux papiers du docteur, et c'est lui qui remit la dépouille mortelle au Consul anglais ; il l'accompagna même jusqu'à Londres.

L'Angleterre sait honorer ses enfants, et dans l'abbaye de Westminster, où tous les grands Anglais, généraux, ministres, écrivains, ont leur tombeau, le grand missionnaire explorateur

fut inhumé le 18 avril 1874. Derrière le cercueil marchaient les quatre enfants, ses deux sœurs, la femme de son frère, son beau-père, le révérend M. Moffat; venaient ensuite le duc de Sutherland, les lords Shaftesbury et Houghton, sir Bartle Frère, tout un long cortège d'illustrations, la Société de Géographie et son président, « tout le monde savant de la Grande-Bretagne ».

II. — Nous avons dit que la caravane qui rapportait des bords du lac Banngouéolo la dépouille mortelle de l'illustre Livingstone, avait rencontré à Kaseh un Anglais qui, recommençant l'entreprise heureusement accomplie par l'Américain Stanley, s'avançait au secours du missionnaire; c'était le lieutenant de vaisseau Verney Howett Cameron. Cameron, dans une croisière sur la côte orientale de l'Afrique, témoin des atrocités de la traite des noirs, avait résolu d'attaquer « l'horrible mal dans sa source ». Deux fois il s'offrit à la Société de Géographie; il proposait un grand dessein que Stanley exécutera plus tard; il demandait « à se rendre au Victoria-Nyanza, à explorer ce lac, à gagner l'Albert, puis le Loualaba, pour descendre ensuite le Congo jusqu'à son embouchure ». Il ne lui fut permis que de recommencer la recherche de Livingstone. Il partit de Bagoyamo (village sur le continent en face de Zanzibar) le 28 mars 1873 et s'achemina vers le Tanganyika. Il perdit bientôt un de ses compagnons, un neveu de Livingstone, M. Robert Moffat; il tomba malade lui-même à Kaseh; et il était bien faible quand il vit passer la caravane qui ramenait le corps de celui qu'il cherchait. Un autre de ses compagnons, Dillon, tomba malade et le quitta pour mourir peu après, et, seul, il résolut de faire ce qu'il avait compté accomplir avec Livingstone, de joindre le Loualaba et de le descendre. Les marchands arabes l'aidèrent en le rançonnant et le conduisirent à Udjiji, 18 février 1874. Il reprit l'exploration du sud du lac; il pensait à tort que Livingtone l'avait négligée; et, contestant l'opinion acceptée jusqu'alors de la fermeture du lac, il prétendait trouver une issue et il la chercha. En effet, sur la partie même de la côte que Livingstone avait suivie en canot en 1869, il entendit parler d'une décharge du lac, en un lieu que les Arabes ne fréquentaient pas, car il se trouvait entre les points de départ des cara-

vanes du nord et des caravanes du sud, « en dehors, par conséquent, des lignes que suivent les traitants ». Dans les renseignements qu'il recueillit il y eut bien quelques contradictions; mais enfin sur les indications d'un chef nommé Loukili, le 3 mai 1874, il arriva au Loukouga; c'est le nom que donnent les indigènes au fleuve formé par le grand lac. « Je vis, dit-il, une sortie de plus d'un mille (1,609 mètres) de large, mais fermée aux trois quarts par un banc de sable herbu. Un seuil traverse même ce passage; parfois la houle vient s'y briser violemment, bien que dans sa partie la plus haute il soit encore couvert de plus de six pieds d'eau ». Le chef affirma que plusieurs de ses sujets en s'abandonnant au cours du Loukouga, étaient arrivés au Loualaba. C'était un précieux renseignement. Caméron tenta lui-même de descendre la rivière, mais à peine fit-il cinq ou six milles; il fut arrêté par des amas de végétations flottantes.

Le Tanganyika n'est donc pas un bassin fermé; par une brèche, la seule reconnue jusqu'ici, les eaux traversent l'épaisse ceinture de montagnes qui l'entoure, sur le 6° de lat. Mais comment Livingstone n'a-t-il pas remarqué ce Loukouga? Il a passé devant; il l'a même traversé à son origine! dans le mois de mars, il est vrai, et le lac n'étant pas dans son plein, il dut sans doute tenir sa barque loin des rives marécageuses, et il ne distingua pas la rivière qui commençait des nombreux canaux sans courant qui se prolongent dans l'intérieur des terres et que Caméron constata lui-même.

C'est une grande découverte qui suffit pour illustrer un nom. Le Tanganyika s'écoule par le Loukouga dans le Loualaba.

Caméron revint à Udjiji pour se reposer; puis s'engageant à l'ouest sur les pas du grand missionnaire, il arriva le 5 août 1874 à Nyanngoué.

Il était plein d'espoir : il n'avait qu'à suivre le fleuve. Mais les Arabes qui l'avaient escorté jusque-là étaient bien décidés à ne pas le laisser pénétrer au nord-ouest dans les pays d'où ils tirent les esclaves; et en paraissant le servir, ils le trompèrent. Ils le confièrent à un chef, Tipo-Tipo, qui l'emmena dans la vallée du Lomani; ce chef lui parlait d'un lac Sankorra qui alimentait le Loualaba, de rivières qui du sud et du nord arri-

vaient à ce fleuve, mais il l'entraîna au sud-ouest, et le livra pour ainsi dire à un autre chef, Kassongo, près duquel, à Kilemmba, il trouva les Portugais. Des mains infidèles des Arabes, il était tombé dans des mains plus infidèles encore; il ne pouvait être que moins heureux? Les traitants portugais faisaient aussi le trafic des noirs, et comme les Arabes ils écartèrent « des pays de production » l'Anglais ennemi de l'esclavage. L'un d'eux, José Antonio Alvez, noir métis, répétait sans cesse : « Ma parole vaut un écrit, je suis le plus honnête homme du monde »; il mentait impudemment. Caméron fut leurré d'espoirs toujours déçus; retenu à Kilemmba, du mois d'octobre 1874 au mois de février 1875, il explora les environs : il visita le lac Mokrya et ses îles flottantes; il aperçut de loin, des bords du Lovoï, le lac Kassali. Il parlait encore d'aller au nord, au lac Sankorra, mais nul ne l'écoutait; et Kassongo, qui avait refusé de le voir jusqu'alors et qui le reçut enfin, ne lui laissa le choix qu'entre la route du Tanganyika et celle du Benguela : « mieux valait traverser l'Afrique ». Mais Alvez retardait toujours le départ. Il était arrivé un autre « chenapan », métis aussi, Lourenço Souza Coimbra, fils du major Coimbra de Bihé, dans le Benguela. Ce scélérat fieffé s'habillait d'une robe de femme; il était accompagné d'une troupe d'esclaves femmes qu'il maltraitait indignement, et sous prétexte de services, il avait des exigences odieuses et repoussantes. Ces misérables ne quittèrent Kilemmba que pour s'arrêter encore à Totéla; enfin après mainte fourberie, ils partirent réellement le 10 juin, Caméron arriva en dix jours à Lounga-Manndi et de l'Ouroua passa dans l'Oussammbé. Et partout que de ravages, que de misères! De vils marchands échangent près des chefs noirs quelques étoffes, quelques armes contre des esclaves; acheteurs et vendeurs sont aussi misérables les uns que les autres. Nous ne suivrons pas le voyageur dans toutes ses étapes; pendant deux cents kilomètres, il se tint sur la crête des montagnes qui séparent les eaux du Congo des eaux du Zambèze; enfin par 11° 20′ de lat. et 19° de long. E. il coupa la route qu'en 1854 avait parcourue Livingstone pour se rendre à Loanda. Il rencontra même un chef, Kolammbé, qui avait vu le missionnaire, mais la seule chose qu'il en put tirer, c'est que Livingstone

était monté sur un bœuf, « circonstance qui paraissait avoir laissé dans sa mémoire une empreinte ineffaçable ».

Cameron se trouvait à peu de distance du lac Dilolo, et, continuant son chemin au sud-ouest, il atteignit Mona-Peho ; il y trouva quelques secours heureusement, car ses habits étaient usés; les bas qu'il raccommodait lui-même avaient de si grands trous qu'il pouvait se servir d'une aiguille à voile. Quant à ses compagnons, ils étaient vêtus de haillons d'étoffes d'herbes; une caravane le rencontra, et quand on sut qu'il ne voyageait que pour s'informer du pays, on le prit pour un fou.

Enfin Alvez, qui rentrait chez lui et qui se trouvait assez près de la mer pour trafiquer de la signature du voyageur anglais, lui fournit tout ce qu'il voulut, café, savon, étoffes; il lui donna un guide sûr. La route était encore longue et pénible. Cameron eut un bon jour de repos, mais un seul, chez un sieur Gonçalvès, qui le fit coucher dans un vrai lit, entre des draps, pour la première fois depuis son entrée en Afrique. Après bien des marches, du haut d'une montagne il aperçut une ligne brillante qui au loin se détachait sur le ciel, c'était la mer : « Xénophon et ses dix mille ne l'ont pas saluée, dit-il, avec plus de bonheur que nous le fimes alors, moi et ma poignée d'hommes exténués. Une ville était en vue, Catembéla, et le lendemain, 6 novembre 1875, nous vîmes venir à nous, avec des provisions, un blanc à l'air joyeux qui nous acclama, et, débouchant un flacon, but au premier Européen qui avait traversé l'Afrique de l'est à l'ouest. » Ce blanc était un Français établi à Benguéla, un ancien officier de marine, M. Cauchoix. Caméron ne put répondre à la gaieté de son hôte; il était malade, il avait le scorbut, et il fallut le porter à Benguéla. Il se remit promptement, et quinze jours plus tard, le 21 novembre, il put se rendre par mer à Loanda; mais laissons le parler : « Le consul anglais me reçut assez mal, se demandant quel pouvait être l'individu pâle et défait qui était devant lui. — Je viens vous rendre compte de ma personne, lui dis-je; j'arrive de Zanzibar (ce nom le fit me regarder en face), à pied, ajoutai-je. — Il recula d'un pas, et laissant retomber ses deux mains sur mes épaules : — Came-

ron, mon Dieu, s'écria-t-il.— Je sentis qu'en David Hopkins j'avais un véritable ami. »

Cameron renvoya ses Zanzibarites sur un petit navire qu'il acheta et qu'il appela du nom de sa mère *Frances Cameron*; il revint lui-même en Angleterre sur le *Congo* et le 2 avril 1876, il entra à Liverpool, « et ce fut avec le cœur plein de gratitude envers Dieu, qui l'avait protégé à travers tant de périls, qu'il reconnut sa mère parmi ceux qui étaient venus saluer son retour ». Son absence avait duré trois ans et quatre mois.

III. — Ce que n'avait pu faire le commandant Cameron (il était parti lieutenant, mais pendant son expédition il avait été nommé commandant), un autre le fit, et cet autre fut l'Américain hardi qui avait retrouvé Livingstone en 1871, l'heureux *reporter* du *New-York Herald,* Henri Moreland Stanley. Cameron s'était proposé « de se rendre au Victoria Nianza,d'explorer le lac, de gagner l'Albert, puis le Loualaba, présumé le Congo, et de le descendre jusqu'à son embouchure. » La Société de Géographie de Londres repoussa ce plan; Stanley le reprit à son propre compte. Cameron, de retour en Angleterre, eut cette nouvelle et avec une généreuse résignation il s'écria : « Puissions-nous apprendre bientôt que tant d'efforts ont été couronnés de succès ».

La seconde expédition de Stanley, nous venons de le faire pressentir, est due comme la première à l'initiative privée ; seulement au *New-York Herald* se joignit le *Daily Telegraph.* Stanley prend trois serviteurs anglais, Frédéric Barker et les frères Pocock. Le 22 septembre 1874, il est à Zanzibar et à Bagamoyo; il y crée une armée de 400 hommes, avec quelle peine! « Ce n'est, dit-il, que le commencement. Qu'importe? Quand le soldat s'est coiffé de son casque, il est trop tard pour qu'il regrette de s'être enrôlé. » Il avait les meilleurs instruments scientifiques, des ballots de marchandises, des vivres, et un bateau, la *Lady Alice,* qu'il faisait porter démonté et qui se remontait avec une grande facilité. Il quitta Bagamoyo le 17 novembre 1874, et, au passage du Kingani, il fit avec succès l'épreuve de la *Lady Alice*; à Kaseh, il quitta la route du Tan-

ganyika et se porta au nord; il eut beaucoup à souffrir; il perdit un des frères Pocock, il livra une bataille à Vinyata contre les Ouarimi; la guerre, les maladies, la désertion lui enlevèrent 120 Africains. Le 27 février 1875, il arriva à Kagehyi sur le Victoria, par 33° 13′ de long. est et 2° 31′ de lat. sud. Speke avait dit : le Victoria est un lac unique; Livingstone avait dit : le Victoria est un groupe de lacs : qui avait raison? Stanley tenait à répondre. Il laissa la caravane campée et fortifiée à Kagehyi, et, sur la *Lady Alice*, avec onze hommes d'épuipage et un guide, il commença le périple du lac. Il trouva partout l'affreuse traite des noirs; il n'est pas ému comme Livingstone, troublé comme Cameron, il s'indigne et s'irrite. Lui-même, il combat, et vainqueur entre dans la baie de Murchison, où le reçoit le chef de l'Ouganda, Mtésa, qui avait tant fait souffrir Speke. Mtésa comblà Stanley d'égards; il le fit accompagner par sa flotte et son amiral Magussa, mais la *Lady Alice* n'attendit pas les canots, releva promptement la côte occidentale, et après 58 jours d'absence reparut devant Kagehyi; il était temps, la petite armée levait le camp pour se retirer, le maître les retint.

L'opinion de Speke était justifiée : le Victoria est un lac unique. Cependant Livingstone avait affirmé sur le dire des indigènes qu'il y avait plusieurs lacs : il fallait les chercher, et du même coup explorer le lac Albert. Stanley enleva ses hommes de Kagehyi, les établit pour un moment dans l'île du Refuge, et débarqua ensuite à Doumo, août 1875, sur la côte occidendale, dans l'Ouganda. Il reçut de Mtésa une armée et le général en chef Sambouzi. Il franchit les montagnes entre le Victoria et l'Albert par un col haut de 1,800 mètres, au pied du fameux Gambaragara qui, par son altitude de 5,000 mètres, rivalise avec le Kilimandjaro et le Kénia; il y trouva, étrange mystère, une tribu d'hommes blancs que, sans leurs cheveux laineux, on aurait pu prendre pour des Grecs. Le 11 janvier 1876, il était au village d'Ounyanpaka sur l'Albert; il voulait descendre, monter la *Lady Alice* et explorer la belle et imposante nappe d'eau qui s'étendait sous ses yeux. Sambouzi s'opposa à toute descente, à tout séjour. Stanley se soumit en grinçant des dents, et le 18 janvier il rentrait à Doumo.

Alors il se remet en route avec sa caravane, gagne le Kagera.

qui, disait-on, sortait de l'Albert et unissait les deux lacs : assertion inacceptable, l'Albert étant de cent mètres au-dessous du niveau du Victoria, et de hautes montagnes s'élevant entre eux. Le Kagera sort peut-être d'un autre lac? La *Lady Alice* le remonte; on trouve d'abord le lac Vindermere de Speke et enfin un lac que Stanley appelle Alexandra, du nom de la princesse de Galles; et il étend le nom du lac à la rivière qui en sort. C'était une vérification des paroles de Livingstone, et le voyageur satisfait, poursuivant sa route au sud, arriva à Udjiji plein des souvenirs de son premier voyage.

Du 11 juin au 1er août 1876, il accomplit sur son bateau le périple du Tanganyika, et retrouve le Loukouga de Caméron, cette issue des eaux du lac vers le Loualaba.

C'était assez, et il n'avait plus qu'à marcher à l'ouest sur les pas de Livingstone et de Cameron. Mais les Zanzibarites ont peur de devenir esclaves dans le Manyema; ils ont aussi peur d'être mangés dans ce pays d'anthropophagie; 43 désertions se produisent; d'autres se préparent; Stanley met aux fers les chefs du complot et traverse le lac; il suit le Louamo, comme Livingstone et Cameron, et, après 40 jours de marche, le 25 octobre 1876, il est à Nyanngoué. Il ne veut pas s'arrêter là comme Livingstone, ni se laisser entraîner au sud-ouest comme Cameron; il observe, il s'informe, il cherche des renseignements; il se convainc que le Loualaba et le Congo ne sont qu'un même fleuve; il n'hésite plus; il déclare qu'il descendra la vallée.

Des contrées inextricables, des populations impitoyables l'attendent : qu'importe! il n'a plus, dans sa petite armée, que 140 fusils et 70 lances : qu'importe encore? il saura s'ouvrir un chemin. La faim l'attend sans doute, il ne peut emporter que pour six mois de vivres. Qu'importe encore? « Dieu est avec nous », écrit-il.

Il avait connu Livingstone; il pouvait en parler et ce fut pour lui à Nyanngoué une force et une autorité. Les indigènes répétaient : « Il a été avec le grand voyageur Daoud (David), avec l'homme blanc, notre ami, l'homme bon, qui nous protégeait contre les Arabes, contre les mauvais marchands, qui aimait notre pays, ses grands arbres, ses belles eaux, qu

assurait que nous étions riches », et ils ajoutaient, en s'adressant à Stanley : « Aimez-nous comme lui ». Quel hommage! et ces noirs, honorant le compagnon du bon missionnaire, le comblèrent de présents et de provisions et lui souhaitèrent bonheur et succès.

Stanley quitta Nyanngoué le 5 novembre 1876; l'inconnu, l'inexploré l'attirait : il était pris d'une joie enthousiaste que partageait son serviteur blanc, le seul qui lui restât, Frank Pocock. L'expédition, au dire des Arabes, était une folie, mais il se faisait un devoir de la tenter : s'il réussissait, quelle noble et à jamais mémorable conquête ! Il fit marché avec un chef arabe qui s'engagea à l'accompagner avec une escorte pendant 60 étapes; l'escorte et une partie de la caravane suivirent la rive; la *Lady Alice* descendit le cours de l'eau. Devant ce Loualaba, si large, si majestueux, devant ces puissantes forêts qui l'entourent, le voyageur est comme fasciné, et il communique son enthousiasme à ses compagnons. Au confluent du Riouki, on livra la première bataille, les naturels se montraient partout hostiles; les présents ne les gagnaient pas. Frank Pocock se soumettait en vain au répugnant usage de la fraternité du sang. On passa les chutes d'Oukassa; mais le 6 décembre, dans l'Ouasongero, la rivière fut barrée par quatorze grandes barques montées par de farouches ennemis, les Bakousous; on les dispersa et on campa sur la rive gauche à Vinyanjara. C'est là que les Arabes se retirèrent; Stanley les paya, et se retournant vers sa troupe, dont il craignait le découragement, il s'écria : « Enfants de Zanzibar, dressez la tête... que les Arabes retournent à Nyanngoué dire à leurs amis quels hommes braves sont ceux-là qui conduisent l'homme blanc le long de la grande rivière jusqu'à la mer ». Il lui restait 148 personnes, hommes et femmes.

On dépassa les cataractes; on franchit l'équateur, et au delà on reconnut le confluent d'une grande rivière qui vient de l'est et qui ne peut être que l'Ouellé de Schweinfurth. Une bataille livra un riche butin d'ivoire ; enfin le 1° 40′ de lat nord fut atteint, et depuis lors la descente se fit au sud-ouest, après un rude engagement avec un peuple de nains féroces dont on l'avait menacé à Nyanngoué, qui étaient hauts de

pieds 1/2 à 4 pieds, véritables chimpanzés, intelligents, armés de fusils à chevrotines : d'où les avaient-ils ? de la côte occidentale ! ! Stanley leur infligea un véritable désastre. Il a parfois de meilleures aventures : il reçoit d'une peuplade des vivres et des provisions ; il se fait le protecteur d'une autre qui l'adore comme un dieu. Enfin, il repasse au sud de l'équateur. C'est alors que trompé par la carte de Tuckey (1806), il tombe dans les chutes de Manassa ; il manque d'y périr et perd le valeureux Frank Pocock ; il le pleure comme un ami, 3 juin 1877. Enfin il laisse derrière lui le confluent du Couango, et, dix kilomètres plus bas, il livre sa dernière bataille, la trente-deuxième.

A Ni-Sanda, le 6 août 1877, il dut s'arrêter. Il n'était qu'à quatre jours de marche d'Emboma, mais les munitions et les vivres étaient épuisés ; il ne pouvait faire un pas de plus. Il envoya une lettre avec cette adresse étrange : *à n'importe quel gentleman parlant anglais à Emboma ;* il expliquait sa détresse et demandait du secours. Il signa : H. Stanley, commandant de l'expédition anglo-américaine, et il ajouta : « Vous pouvez ne pas connaître mon nom ; je suis la personne qui a découvert Livingstone en 1871. «

MM. Motta Viega et Harrison envoyèrent des vivres de toute sorte. Pour comprendre la reconnaissance du courageux Américain, il faut se représenter ses souffrances pendant un voyage de neuf mois. En partant de Nyanngoué, le 6 novembre, il n'avait que six mois de vivres, et il n'indique sur le fleuve que deux endroits où on lui en donna ou vendit, et en petite quantité. Aussi à trente-cinq ans, il avait les cheveux gris. La caravane était en joie. « Le Congo a donc une fin, et notre maître va voir l'Océan et ses frères. «

Stanley s'arrêta à Emboma, à Kabenda et à Loanda jusqu'en septembre ; il rétablit sa santé et celle de ses hommes ; il en perdit toutefois encore quelques-uns que les dernières fatigues et la faim avaient épuisés. Il s'embarqua sur l'*Industry* pour le Cap et Zanzibar ; il avait promis à ses compagnons de les rapatrier et il tint parole. Le sultan le *remercia* en le déclarant son ami et jura de surveiller les *trafiquants* de Tanganyika et du Loualaba et de faire cesser

l'achat des esclaves. Si le sultan Seyd-Burghath est fidèle à son serment, Stanley, à lui seul, aura plus fait pour l'abolition de l'esclavage que toutes les nations de l'Europe et les États-Unis.

IV. — Voilà la grande œuvre de ces trois hommes qui sont l'honneur de l'humanité : Livingstone, missionnaire doux et bienveillant, qui a séduit les populations qu'il a traversées, qui pour toutes a été l'*homme bon*, seul nom qu'elles aient retenu de lui; Cameron, le voyageur aussi conciliant que brave, qui n'a cédé que devant l'impossible et qui a su ménager et ses serviteurs et les indigènes; Stanley, le conquérant, qui, mieux équipé, mieux pourvu, a pu aborder toutes les difficultés, triompher de tous les obstacles, des hommes et de la nature.

On a reproché à Stanley ses victoires; on les a comptées; il s'est battu trente-deux fois. Mais on oublie qu'il ne s'est jamais exposé pour s'exposer, de gaieté de cœur, inutilement; le danger venait à lui, il devait se battre ou se retirer, et se retirer, c'était périr.

Livingstone, dans les seize premières années de son apostolat et de ses explorations, a rencontré des peuples doux, que le fléau de l'esclavage n'avait réellement pas atteints, que la guerre ne troublait pas sans cesse, qui vivaient encore tranquilles ; il venait seul, répandant la parole divine. Il a été bien reçu, et pour sa bonté il a été aimé. Il a lui-même, près du Nyassa, soutenu quelques engagements ; « il a fait parler la poudre » ; toutefois la persuasion était sa vraie force, et sa réputation l'ayant précédé sur le Chiré et sur le Loualaba, il montra sa douceur presque toujours et rarement sa fermeté, bien qu'il soit vrai de dire qu'il était aussi ferme que doux. Cameron ne voyage que sur les terres de l'esclavage ; mais entre les mains des trafiquants, soit arabes, soit portugais, et, pour ainsi dire, convoyés par eux, il sait heureusement dominer ces étranges auxiliaires qui l'ont trompé et détourné de son chemin et qui, s'il ne se fût pas fait craindre, l'auraient tué. Stanley, au delà de Nyangoué, n'a traversé que de rudes populations, pour la plupart sauvages et anthropophages, que l'esclavage avait à peine entamées et qui défendaient leur liberté ; blanc et soupçonné d'être Arabe ou Portugais, il est

reçu en ennemi. L'énergique Yankee ne se trouble pas, il marche en vrai *pioneer* à travers les forêts, les jungles, descend sur le fleuve chutes et cataractes, va droit aux hommes, bon pour ceux qui acceptent ses présents et lui donnent des vivres, sévère pour ceux qui lancent des flèches, des zagaies ou des chevrotines. Sa force d'âme, sa vue sûre et ferme, sa décision l'ont protégé lui et les siens : on l'appelait le Maître ; et ce maître a été le salut de ses compagnons.

Ces trois grands hommes, au reste, ont une égale horreur de l'esclavage ; Livingstone en parle avec douleur et compassion, Cameron avec tristesse et chagrin, Stanley avec violence et haine ; tous les trois, ils n'ont qu'un même sentiment, que chacun exprime suivant son caractère et sa position ; l'un implore, l'autre négocie, le troisième combat, et tous, émus de la même pitié, conjurent l'Europe de porter dans ces terres, non pas nouvelles, mais nouvellement connues, la délivrance avec le christianisme et la civilisation.

Elles sont si belles, ces contrées du centre de l'Afrique, si fécondes, si riches en produits de toute sorte, en prairies, en forêts ; les animaux utiles sont si nombreux et la terre répond si bien au travail des hommes ; et ces hommes, nos semblables, bien qu'ils soient noirs, ont des cœurs qu'il faut toucher, des âmes qu'il faut ouvrir, des intelligences qu'il faut éclairer ; ils sont, comme nous, les fils de Dieu, dit Livingstone, et il ajoute : ils ont droit au pain de la vie ; ils ont droit au bonheur, dit Cameron ; ils ont droit à la puissance, dit Stanley.

Henry CHOTARD.

LES ÉCOLES PRATIQUES DE PÉDAGOGIE

Le 11e numéro de la *Revue pédagogique* (novembre 1879) contient sur le concours pour les fonctions de maîtresses-adjointes et de directrices d'Ecoles normales un article rempli de réflexions judicieuses.

Mais ce concours a pour but d'aviser au plus urgent, de fournir à l'Administration les moyens de pourvoir, dans un bref délai, à un grand nombre d'emplois nouveaux dans les Ecoles normales qui se créent en exécution de la loi du 9 août 1879. Comme le dit la circulaire relative aux programmes des concours, c'est là une mesure exceptionnelle.

Et cette mesure, en effet, doit rester exceptionnelle. Un concours comporte toujours une proportion notable de valeur purement théorique; et il est démontré par une longue et multiple expérience que les vainqueurs d'un concours mis ensuite aux prises avec les difficultés pratiques de l'emploi qu'il fallait conquérir s'y montrent bien souvent d'une regrettable insuffisance.

Le concours enfin est un élément, et un élément très utile, d'appréciation. Mais il ne saurait être toujours le seul, et il nous paraît urgent d'assurer le recrutement régulier des maîtresses et directrices par une préparation spéciale.

Un honorable membre de la Chambre des députés, M. Challamet, a proposé la fondation d'une école normale ou supérieure de pédagogie, à Paris, pour cette préparation l'idée est excellente, à la condition que l'on fonde non par une seule école, et à Paris, mais plusieurs et sur divers points du territoire.

C'est une grande erreur, nous semble-t-il, que de centraliser tout ce qui tient à l'enseignement primaire. Cet enseignement général et uniforme en ce qui regarde le but à atteindre et l'esprit qui doit l'animer, a néanmoins besoin d'être en rapport, pour l'appropriation des méthodes, avec la nature de l'intelligence des populations, car il est et sera longtemps local; procédés à employer, nature et durée des efforts, ne sauraient être identiquement les mêmes dans le Nord, dans le Morbihan, dans les Pyrénées ou dans l'Isère; il a besoin aussi d'être en rapport pour de nombreux détails d'administration, même économiques, avec les habitudes ménagères des régions, et, pour la direction morale des jeunes filles, avec les caractères, et l'humeur dominante des populations. Si un proviseur peut indifféremment être envoyé à Lille ou à Toulouse, il n'en n'est pas ainsi pour une directrice d'Ecole normale.

En outre, des considérations d'ordre financier et de légitimes exigences de famille réclameraient contre l'envoi à Paris, de tous les points du territoire, des jeunes filles ou jeunes femmes appelées à former l'effectif de directrices et de maîtresses-adjointes.

C'est ici tout particulièrement qu'il est utile de décentraliser.

Il serait donc à propos, nous semble-t-il, de créer une école de ce genre, c'est-à-dire une « école pratique de pédagogie et d'administration » par académie; peut-être même pourrait-on grouper deux académies s'étendant sur des territoires à peu près de même nature quant au caractère des habitants et quant aux produits agricoles. Exemple: Toulouse et Montpellier ou Toulouse et Bordeaux; Montpellier et Aix; Poitiers et Clermont; Lyon, Grenoble et Chambéry; Dijon et Besançon, etc....; ne sauraient que

difficilement être groupées les académies de Paris, Nancy, Rouen, Douai, Caen, Rennes, Alger.

De la sorte, nous aurions environ 10 ou 12 écoles pratiques correspondant à autant de régions. Le projet de loi déposé au nom de la commission parlementaire par l'honorable M. Paul Bert paraît l'entendre ainsi, car l'article 44 porte :

« Dans une école normale de chaque sexe par académie seront établis des cours spéciaux durant une année au moins, et destinés particulièrement à former des professeurs ordinaires d'Écoles normales et les inspectrices primaires.

« Ne seront admis à suivre ces cours que les instituteurs et les institutrices munis du brevet supérieur et ayant exercé pendant un an au moins dans une école primaire publique. »

Il est vrai que le 3e alinéa du même article ajoute:

« Ces cours constitueront à Paris deux écoles spéciales prenant le titre d'écoles supérieures pédagogiques. »

Est-ce une dénomination réservée aux cours spéciaux annexés aux écoles normales de la Seine, en vertu du 4e alinéa de cet article 44? Nous nous rendons peu compte de la nécessité de dénommer les cours de la Seine autrement que ceux des autres départements, s'ils ne doivent jouir d'aucun privilège. Ces écoles supérieures pédagogiques sont-elles destinées à former une sorte d'état-major parmi les maîtres-adjoints et les maîtresses-adjointes, ou, selon la nouvelle appellation du projet de loi, les *professeurs ordinaires* des écoles normales?... Pourquoi cet avantage réservé à la Ville la moins propre à former des maîtresses-adjointes et des directrices pour les écoles normales de département?

Si telle est la portée de l'alinéa 3, nos précédentes cri-

tiques sur la centralisation à Paris de l'École pédagogique y sont applicables.

Mais en attendant que ce point soit éclairci, nous ne retenons de l'article 44 que la disposition annexant à chaque école normale par académie des cours spéciaux préparatoires. Sauf le nombre de ces établissements, qui est peut-être trop considérable, et toutes réserves faites quant à l'organisation de détail que ne peut régler une loi organique, nous ne pouvons qu'applaudir à l'idée en elle-même. C'est l'application du principe que nous avons essayé de développer : localiser la préparation aux emplois de maîtresses-adjointes et de directrices. Par conséquent créer des « écoles pratiques de pédagogie ».

Comment seraient organisées ces écoles ?

Personnel d'élèves. — Nulle n'est réellement apte à former des maîtresses qui n'a été maîtresse elle-même. Aussi les conditions d'admission devraient-elle être les suivantes :

1° Possession du brevet complet ou de premier ordre ;

2° Exercice pendant cinq années de l'emploi d'institutrice publique, dont au moins trois années comme institutrice titulaire ;

3° Concours d'admission.

Cinq années, c'est bien long, objectera-t-on sans doute ; mais l'expérience ne s'improvise pas, et l'expérience seule donne l'autorité morale comme seule elle permet d'obtenir des résultats sérieux.

Cette condition de stage éloignerait-elle les aspirantes ? MM. les Inspecteurs primaires qui reçoivent quotidiennement les doléances des institutrices rurales répondront s'ils n'en connaissent pas beaucoup, et non des moins intelligentes et des moins laborieuses, qui s'estimeraient heureuses d'échanger leur école si souvent mal installée, très médio-

crement rétribuée, pour la résidence dans une ville, dans un grand établissement où, malgré les fatigues réelles de l'enseignement, elles auraient à faire à des jeunes filles choisies, et seraient soustraites aux incessants petits tracas de la vie de village.

La durée des cours serait d'une année; le programme comprendrait :

Programme. — Révision raisonnée de matières de brevet simple et du brevet de premier ordre;

Cours de méthodologie et de pédagogie comparée;

Cours d'administration économique, de législation de l'enseignememt et de comptabilité scolaire.

L'établissement serait annexé à une école normale choisie autant que possible parmi celles qui sont dans un centre de facultés ou à tout le moins près d'un grand lycée.

Les cours pour la révision des matières de l'enseignement seraient faits par des professeurs ou des facultés ou du lycée.

Le cours de méthodologie, et celui d'administration, etc., seraient confiés à la directrice — en exercice — de l'école normale ou au directeur de l'école normale d'instituteurs.

Nous nous préoccupons ici non du recrutement immédiat, les concours ouverts par la circulaire ministérielle du novembre y pourvoiront, mais du recrutement ultérieur et continu, lorsque chaque académie possédera au moins une école normale d'institutrices.

A la fin de l'année les aspirantes subiraient un examen qui donnerait droit, selon le succès obtenu, à un certificat d'aptitude aux fonctions de maîtresse-adjointe des écoles normales ou de professeurs ordinaires, si cette appellation

est adoptée; et, à vrai dire, elle nous paraît préférable à l'autre qui est trop analogue à celle dont on se sert pour désigner les sous-maîtresses des écoles communales.

L'école normale à laquelle serait adjointe l'école pratique servirait aux aspirantes d'école annexe pour l'exercice du professorat, comme l'école annexe élémentaire en fait l'office pour les élèves-maîtresses de l'école normale.

Pendant leur séjour à l'école pratique, les aspirantes, qui seraient institutrices titulaires en activité d'une école communale, seraient suppléées dans leur école, de sorte qu'en quittant l'école pratique celles qui ne pourraient être placées immédiatement en qualité de maîtresses-adjointes, retrouvent leur position antérieure pour attendre un emploi en rapport avec leur certificat d'aptitude. Les institutrices suppléantes ne touchant que le traitement minimum légal de l'institutrice suppléée, si le produit de l'école dépasse ce minimum, l'excédant sera attribué à l'institutrice suppléée, pendant son séjour à l'école pratique, pour ses menues dépenses personnelles. Celles qui n'auraient pas d'excédant à percevoir toucheraient sur les fonds de l'État ou du département une indemnité de 300 francs.

L'établissement recevrait des boursières au compte soit de l'État soit des départements de la région; néanmoins il pourrait être admis des élèves libres ou pensionnaires, prenant part au concours d'entrée, et remplissant les mêmes conditions préalables que les boursières.

La direction de l'école pratique serait confiée à la directrice de l'école normale. Cette direction serait peu pénible, car les aspirantes, vu leur âge, leur passé, leur caractère public d'institutrices en activité, ne devraient pas être tenues com-

me de jeunes pensionnaires; en dehors des heures de cours, elles auraient leur liberté d'action, l'établissement étant pour elles surtout un asile décent et économique en même temps qu'un centre d'études.

Aussi suffirait-il de construire contigu ou, à tout le moins, très voisin de l'école normale un bâtiment contenant pour dortoir autant de chambres-cellules qu'il y aurait d'aspirantes, une salle à manger, une pièce pour réunions, conférences et entretiens, une bibliothèque, une salle de collections scientifiques, si l'école ne possède pas déjà bibliothèque et collections, et quelques petites dépendances indispensables; ni lingerie, ni vestiaire, car chaque aspirante aurait ses effets dans sa chambre et en prendrait soin elle-même; pour le service domestique, une cuisinière et une fille de chambre.

La dépense résulterait donc de la construction et de l'aménagement des bâtiments dont il vient d'être parlé et de leur ameublement; de l'entretien des élèves, des gages des domestiques; puis de l'indemnité pour menues dépenses personnelles à servir aux aspirantes. Cette dépense serait répartie proportionnellement entre chaque département de la région pour l'immeuble et l'entretien des aspirantes; et chaque département solderait l'indemnité aux seules aspirantes lui appartenant par leur emploi d'institutrices communales.

Quant à l'effectif, en calculant pour les besoins du recrutement, d'abord pendant les premières années de création, sur 5 personnes par école normale et par département, et avec une moyenne de 10 à 12 départements par région, de 5 départements seulement pour les Académies non groupées, ce serait dans chaque école, 50 ou 60 aspirantes ou 25 pour les académies non groupées. Une fois toutes

les écoles normales créées et pourvues, il n'y aurait plus qu'à assurer le recrutement courant qui exigerait un nombre bien moins considérable d'aspirantes. Et sans doute même l'installation de ces écoles pratiques ne pouvant être faite immédiatement, le jour où elles seront en état de fonctionner n'aura-t-on plus à aviser qu'aux vides qui se produiront dans les écoles normales toutes créées et peuplées. Ce qui diminuerait le nombre des aspirantes, et, par suite la dépense première comme les frais annuels.

Les directrices d'écoles normales seraient choisies parmi les maîtresses-adjointes en exercice dans les écoles, soit pour le présent, soit pour l'avenir. La logique, en effet. réclame que les supérieures aient préalablement fait leurs preuves d'aptitude spéciale dans la carrière même où elles sont appelées à diriger les autres.

Que ce plan d'organisation soit susceptible de certaines. de nombreuses modifications même, dans le détail, nous n'y contredisons pas. Mais le principe fondamental nous paraît indiscutable, et quiconque a pris une part active à l'administration de l'enseignement primaire reconnaîtra, nous l'espérons, que ce n'est pas à Paris, que c'est en province que doivent être formées les maîtresses de nos écoles normales ; des Parisiennes seraient dépaysées (elles le sont déjà bien assez quand elles nous arrivent comme institutrices) dans les départements ; les jeunes filles de la province n'iraient que difficilement, loin de leur famille, acquérir à Paris ce qu'elles peuvent tout aussi utilement apprendre dans nos académies ; et celles qui se détermineraient à aller passer une année à la future école supérieure de pédagogie y prendraient trop aisément le goût de la vie parisienne sans y acquérir l'aptitude locale nécessaire aux maîtresses qui sont appelées à former nos institutrices de

petites villes et de campagne et à leur inspirer le goût de leur profession.

MÉTIVRER,
Inspecteur de l'Académie de Paris, à Melun.

15 novembre 1879.

P. S. — Au moment d'envoyer à la *Revue pédagogique* cet article, nous recevons communication de la circulaire ci-dessous reproduite de M. Foncin, recteur de l'Académie de Douai, qui semble inspirée par la même préoccupation. C'est pour les idées que nous venons d'émettre un précieux appui moral.

FONDATION D'UN COURS NORMAL SUPÉRIEUR
D'INSTITUTRICES A DOUAI

M. le Recteur a adressé aux inspecteurs d'académie de son ressort la circulaire suivante :

Douai le 13 octobre 1879.

Monsieur l'Inspecteur, je me propose de tenter à Douai la fondation d'un *Cours normal supérieur* destiné à former des maîtresses-adjointes pour les écoles normales d'institutrices du ressort.

Les élèves de cet établissement seraient boursières de l'État et internes d'un pensionnat entretenu par la ville de Douai. Elles auraient pour maîtres des professeurs du Lycée et de la Faculté.

De tels avantages ne peuvent être accordés qu'à des jeunes filles offrant les meilleures garanties d'intelligence, de savoir, d'aptitude à l'enseignement et de moralité. Les

candidates aux bourses du cours normal supérieur de Douai devraient donc être pourvues du brevet primaire supérieur, être âgées de 20 ans au moins, de 25 ans au plus, avoir professé pendant deux années au moins dans une école publique et n'avoir obtenu que d'excellentes notes pendant leur temps d'exercice.

En attendant qu'un registre d'inscriptions soit ouvert au secrétariat de l'Académie, je vous prie de me faire connaître sur combien d'aspirantes, remplissant les conditions ci-dessus, on pourrait compter dès aujourd'hui.

Une commission d'examen sera constituée aussitôt que votre réponse me sera parvenue.

Recevez, etc.

Le Recteur,
FONCIN.

Les jeunes personnes, remplissant les conditions ci-dessus, qui voudraient entrer au cours normal supérieur de Douai, sont invitées à adresser immédiatement leur demande à l'Inspection académique.

DU DEVOIR SCOLAIRE A DOMICILE

Résumé des conférences des Instituteurs du XX[e] arrondissement de Paris sur le travail à imposer aux élèves en dehors des heures de classe.

Le devoir à domicile est dans nos mœurs scolaires. Notre programme est chargé et nos élèves nous quittent prématurément; la plupart des leçons doivent être suivies d'un exercice d'application qui ne peut toujours être fait à l'école : de là la nécessité d'imposer aux enfants une tâche en dehors des heures de classe. Les familles elles-mêmes recherchent le devoir, non-seulement parce qu'elles en espèrent des progrès plus rapides, mais encore parce qu'il procure à l'enfant une occupation sans laquelle il ne saurait pas toujours faire un bon usage de ses loisirs. Dans la plupart des ménages des ouvriers de Paris, la place est petite, et la mère a trop à souffrir de la turbulence des enfants quand cette occupation ne vient y mettre un frein. Aussi sommes-nous obligés de résister aux désirs des parents, — qui viennent nous réclamer avec insistance une tâche supplémentaire avant même que les enfants soient capables de la fournir utilement.

Mais, pour que les devoirs faits dans la famille produisent de bons résultats, il faut que le maître apporte dans leur choix beaucoup de tact et d'intelligence, et c'est là assurément l'une des parties les plus délicates de sa tâche. Si ce choix est bon, le devoir peut contribuer dans une large mesure aux progrès des études; s'il est maladroit, mieux vaudrait s'abstenir, car on irait contre le but qu'on se propose d'atteindre.

Voici, selon nous, quelles doivent être les principales conditions d'un bon dévoir.

Il doit: 1° fournir à l'enfant la matière d'un travail personnel sérieux;

2° Etre à la portée de la moyenne des élèves de la classe et « se rattacher toujours à une leçon dont le souvenir est présent à l'esprit de l'enfant »;

3° Être court, afin que tous puissent le faire intégralement et en y apportant une attention soutenue.

Ainsi, il ne faut pas se contenter de donner un travail qui occupe seulement les mains de l'enfant, comme cela arrive, par exemple, lorsqu'il copie un exercice de grammaire qui n'a pas été préalablement expliqué, qu'il écrit toute la conjugaison d'un verbe, ou que, sous prétexte de faire le résumé d'une leçon d'histoire, il copie au hasard quelques phrases qui n'ont aucun lien entre elles; il faut surtout que l'esprit participe à l'exécution de ce travail.

Si le devoir est au-dessus de la portée des élèves, il est clair qu'ils ne feront rien de bien, et qu'ils ne tarderont pas à n'éprouver que du dégoût pour un travail auquel leur intelligence n'a pas été préparée. Pour éviter cet écueil, on aura soin de choisir le sujet du devoir dans les matières du programme qui se prêtent le mieux à ce genre d'exercices, et de s'assurer, par une série de questions, que la leçon qu'il s'agit d'appliquer a été bien comprise.

On n'oubliera pas que l'enfant est plus faible chez lui qu'à l'école. Dans sa famille, il se trouve ordinairement abandonné à sa seule initiative (car il est rare que ses parents soient en état de l'aider efficacement), et il se rebute dès qu'il rencontre dans son travail quelque difficulté qu'il ne peut surmonter facilement. Tandis qu'à l'école, sous le contrôle, sous la surveillance du maître, il fait plus d'efforts; et puis un conseil, un simple renseignement qu'on s'empresse de lui donner dès qu'on le voit

embarrassé, le remettent sur la voie. Le devoir à faire dans la famille sera donc toujours un peu au-dessous de ce que les enfants sont capables de faire sous la direction de leur maître.

Enfin un devoir trop long est nécessairement un travail stérile. Il ne peut, faute de temps, être suffisamment préparé en classe; les enfants, à qui on ne peut demander des efforts prolongés, soignent le commencement et barbouillent le reste au plus vite, quand ils ne se hâtent pas dès la première ligne en considérant l'étendue de leur tâche. S'ils s'appliquent pour la forme, on peut être certain que presque toujours ils négligeront le fond, et qu'ils seraient bien embarrassés, leur cahier fermé, de résumer ce qu'ils ont écrit. Ne faut-il pas songer aussi à la correction qui ne vaudra rien si elle est faite trop rapidement, ou qui durera beaucoup trop longtemps si l'on veut la faire consciencieusement.

Le devoir de chaque jour ne consiste pas seulement en un travail écrit, il comprend aussi les leçons à apprendre par cœur, et cette deuxième partie de la tâche imposée à l'élève en dehors de la classe n'est pas la moins importante, puisque notre emploi du temps ne réserve aucune place à ces exercices dans le courant de la journée. Nous reviendrons plus loin sur cette question.

L'utilité des devoirs à domicile étant admise, nous allons essayer d'indiquer sur quelles matières ils doivent porter, et comment nous comprenons qu'ils soient choisis et préparés dans les différentes divisions de nos écoles.

Cours élémentaire.

Devons-nous demander aux petits enfants, dès qu'ils peuvent tenir une plume, d'écrire un devoir à la maison?



Nous ne le pensons pas. Six heures de classe sont très suffisantes pour de jeunes élèves, et l'expérience démontre que les quelques lignes qu'ils peuvent écrire après la classe sont plus qu'insignifiantes. L'objet de l'éducation n'est pas de forcer la nature, mais de la diriger. L'enfant n'est pas capable d'une grande contention d'esprit. Lorsqu'il a bien employé ses six heures de classe, ce qu'il lui faut, c'est du mouvement, de l'exercice. Qu'il joue bien pendant les récréations et le soir après la classe, ses études n'en seront que meilleures.

Ce n'est qu'à partir de la division la plus avancée du cours élémentaire que l'on peut commencer à habituer les enfants à fournir un petit travail fait en dehors des heures de classe. Dans la plupart des écoles de Paris, ce cours comprend trois ou quatre divisions; les élèves de la première savent lire et écrire couramment, beaucoup sont âgés de huit ou neuf ans, quelques-uns même ont de dix à douze ans, tous enfin sont ou assez avancés ou assez âgés pour consacrer utilement à ce travail quelques instants de la soirée ou une faible partie des jours de congé. Ils se prépareront ainsi à l'effort plus sérieux qu'on exigera d'eux dans les divisions supérieures. De plus, ce n'est guère que dans le cours élémentaire, et quelquefois dans les dernières divisions du cours moyen, que les parents peuvent venir en aide au maître. La mère ne s'intéresse jamais plus vivement aux progrès de son enfant que lorsqu'il est au début de ses études. C'est avec bonheur qu'elle dirige son travail, qu'elle l'aide à vaincre les petites difficultés qu'il y rencontre. Plus tard ses connaissances ne seront plus à la hauteur de cette tâche, et elle sera certainement privée d'un des plus doux plaisirs qu'elle ait éprouvés. Mais du moins *l'élan* sera donné, et elle continuera à encourager ses

efforts; elle l'habituera d'autant mieux à apprécier le savoir, qu'elle en sentira plus vivement la privation. Nous pensons donc que ce serait faire un mauvais calcul que de se priver de ce précieux concours au moment où il est le plus efficace.

D'ailleurs, sans se laisser influencer plus qu'il ne convient par le désir qu'ont beaucoup de parents de voir leurs enfants occupés à une tâche supplémentaire, il faut au moins tenir compte de cette considération qu'ils la leur imposeront eux-mêmes, si l'instituteur n'a pas jugé à propos de tenir compte de leurs réclamations. Or, n'est-il pas évident que le choix de cette tâche sera plus judicieusement fait par les maîtres que par les parents? Mais il est essentiel que le devoir des commençants soit court et facile. Il faut que l'enfant n'y rencontre aucune difficulté qu'il ne puisse vaincre aisément; il faut en un mot que ce soit pour lui une véritable distraction.

Les devoirs de cette division ne peuvent guère comprendre que de petits exercices d'écriture, d'orthographe et de calcul.

Les enfants du cours élémentaire n'emportant pas de livres à la maison, les maîtres, surtout ceux qui débutent, peuvent être embarrassés sur le choix de la matière de ces devoirs. Avec un peu de bonne volonté cependant, ils résoudront la difficulté.

On a fait une petite dictée en classe; si le sujet en a été bien choisi, elle ne comporte que des mots faciles à écrire et exprimant des idées à la portée des enfants. Après avoir été soigneusement corrigée en classe, cette dictée peut être transcrite au net à la maison. Au bout de quelque temps, quand les élèves seront suffisamment exercés, on leur fera écrire, à la suite, les noms qu'elle renferme; puis ils les grouperont d'après l'espèce, le genre et le nombre. Plus

tard on les exercera à un travail analogue sur l'adjectif. On pourra aussi leur donner de petits exercices très simples de permutation de genre et de nombre.

Viendra ensuite un verbe exprimant une action familière, conjugué aux temps usuels avec un ou même plusieurs compléments précédés de l'article ou d'un adjectif possessif.

Quoique très simples, ces exercices ne laisseraient pas d'embarrasser la plupart des enfants abandonnés à eux-mêmes, s'ils n'en avaient pas fait de semblables sous la direction de leur maître. Essayons donc toujours dans la classe ce que nous voulons que nos jeunes élèves fassent chez eux. Procédons avec méthode ; ne nous laissons pas décourager par les difficultés que l'on rencontre inévitablement quand on initie les enfants à un travail quelconque. Dès que nous voyons que l'élève fait bien ce travail sous nos yeux, donnons-lui un devoir analogue à faire chez lui. Sans doute il réussira moins bien qu'à l'école, mais le lendemain, lors de la correction, il verra où il s'est trompé, et si nous savons encourager ses efforts, si surtout nous ne le rebutons pas par des reproches trop sévères, il essaiera de mieux faire, son intelligence se développera en même temps que ses aptitudes pour l'étude, et bientôt la rapidité de ses progrès nous dédommagera de nos soins et de nos peines.

Ne le laissons pas trop longtemps sur le même genre d'exercices. L'enfant aime la variété : sachons donc varier nos sujets de devoirs, si nous voulons éviter qu'ils ne cessent de l'intéresser et qu'ils ne donnent lieu à un travail tout machinal. Nous savons que cette manière de procéder demande beaucoup de soin et de réflexion. Mais le bon maître ne considère pas sa tâche comme terminée quand sonnent quatre heures ; il a l'esprit sans cesse occupé de sa

profession, et ses leçons de chaque jour ne sont que la mise en œuvre de ses méditations en dehors de la classe.

Lorsque les élèves seront assez avancés, on pourra mettre entre leurs mains un petit recueil d'exercices d'orthographe. Ces exercices, convenablement préparés à l'école, alterneront avec ceux dont il vient d'être question.

(A suivre.)

Communiqué par M. ARTOUX.
Inspecteur de l'instruction primaire à Paris.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Le troisième Congrès des instituteurs allemands (*dritter deutscher Lehrertag*) a tenu ses séances à Hambourg du 17 au 19 mai dernier; les délégués étaient au nombre de 65; une nombreuse assistance composée d'instituteurs non délégués ou d'invités a suivi les débats.

Sur la première question à l'ordre du jour, *l'école mixte quant aux cultes* (*Simultanschule*), les thèses formulées par le rapporteur, M. Pfeiffer, rédacteur de la *Bayerische Lehrerzeitung*, ont été adoptées après une courte discussion. En voici le texte :

« 1. Dans l'école mixte quant aux cultes prévaut le caractère de l'école envisagée comme institution de l'État.

» 2. La forme de l'école mixte, telle qu'elle existe dans l'empire allemand, ne porte aucun préjudice ni à l'éducation religieuse des élèves au sens général, ni à leur éducation confessionnelle.

» 3. Les vertus humaines et chrétiennes de la tolérance et de l'amour du prochain, ainsi que le développement des sentiments patriotiques, s'y trouvent favorisés de la manière la plus satisfaisante.

» 4. Elle offre des avantages pédagogiques dignes d'attention, en permettant de former les classes d'après le degré de développement des élèves, en obligeant l'instituteur à dégager son enseignement scientifique des préjugés confessionnels, etc. »

Sur la question des institutrices, les conclusions des deux rapporteurs, adoptées en substance par le Congrès, sont que les femmes, en l'absence d'un personnel masculin assez nombreux, peuvent être admises à titre transitoire dans l'enseignement public, mais que les efforts de l'État doivent tendre à former des instituteurs capables en nombre

suffisant pour que les services des intitutrices ne soient plus nécessaires.

Le Congrès a adopté un vœu tendant à ce que dans tous les États allemands l'instruction publique soit remise aux mains d'un ministère spécial.

Enfin sur la question des limites du droit de l'État et du droit de la commune relativement à l'école primaire, aucune résolution n'a été prise.

— A la suite du conflit entre le gouvernement prussien et les évêques, un certain nombre de prêtres catholiques s'étaient vu retirer par le ministère de l'instruction publique et des cultes le droit de donner l'enseignement religieux. Une récente circulaire de M. de Puttkamer aux gouverneurs de provinces annonce que, « vu l'apaisement graduel des esprits », ce droit pourra être rendu aux prêtres à qui il avait été enlevé, à la condition que les gouverneurs de province s'assurent au préalable que ces ecclésiastiques ne mettront pas en péril, par leur enseignement, le but poursuivi par l'État dans l'instruction de la jeunesse au moyen des écoles publiques, et qu'ils se soumettront à toutes les prescriptions de l'autorité scolaire relativement aux livres à employer, aux programmes et aux tableaux d'emploi du temps.

Angleterre. — M. Mundella, le nouveau vice-président du département d'éducation (titre qui équivaut à celui de ministre de l'instruction publique) a prononcé le mois passé, devant ses électeurs de Sheffield, un important discours dont nous traduisons quelques passages :

« Le peuple anglais, a dit l'orateur, a été très lent à se rendre compte de la nécessité d'une éducation nationale; mais dès qu'il eut pris la chose en main, les progrès de l'éducation dans ce pays ont tenu véritablement du prodige. Permettez-moi d'appeler un instant votre attention sur les dernières statistiques du département que je dirige :

quelques chiffres vous montreront mieux qu'un long exposé quel a été le changement accompli pendant une courte période de neuf années. C'est en 1870 que M. Forster fit voter l'*Éducation Act* (la loi qui régit l'instruction primaire publique). Cette loi ne fut mise en vigueur qu'à la fin de cette année-là ; le premier *School Board* ne fut élu qu'en novembre ou décembre. Comparons les chiffres de l'année 1870 avec ceux de 1879. En 1870, le nombre des écoles placées sous la surveillance des inspecteurs royaux était de 8,281 ; en 1879, ce nombre était de 17,166. Le nombre d'élèves que pouvaient recevoir les écoles en 1870 était de 1,878,584 ; en 1879, il y avait place dans nos écoles pour 4,142,224 élèves. En 1870, le nombre des élèves portés au registre d'inscription était de 1,693,059 ; en 1879, ce nombre s'élevait à 3,710,883. Le nombre des écoliers présents le jour de l'inspection était en 1870 de 1,434,766 ; en 1879, il a été de 3,122,672. Enfin le total du personnel enseignant, dont le chiffre était de 28,038 en 1870, s'est élevé à 72,050 en 1879. Voilà le résultat obtenu en neuf ans par le système de l'instruction obligatoire. Mais il est impossible d'apprécier toutes les conséquences bienfaisantes de la grande loi de M. Forster. Nul ne pourrait calculer ni imaginer quelle sera en définitive son influence sur les destinées de cette grande nation. Si quelqu'un désire avoir une idée de ce qui s'accomplit actuellement dans ce pays sous ce rapport, qu'il aille visiter quelqu'une de vos nouvelles écoles de la banlieue ; qu'il parcoure les quartiers les plus pauvres de votre ville, et qu'il entre dans quelque école du *School Board*, remplie d'enfants appartenant à la classe la plus pauvre de la population. Il y verra ces enfants élevés à la dignité d'êtres humains et civilisés, et apprenant à sentir le prix de la propreté et de l'ordre. Il observera la discipline qui règne parmi eux, et il pourra se former alors quelque idée de l'œuvre qui s'accomplit parmi des dizaines et des centaines de milliers

d'enfants dans ce pays. D'où sont venus ces deux millions de nouveaux élèves, et quelles seront dans l'avenir les conséquences de l'éducation donnée à deux millions d'enfants qui autrefois en fussent restés complètement privés? C'est là un problème trop vaste pour essayer de le résoudre....

» Tel est donc, a continué M. Mundella, le résultat de l'*Education Act* de M. Forster. Mais l'œuvre est loin d'être complète. Nous avons les écoles; nous avons les maîtres; nous n'avons pas encore tous les enfants. Sur les vingt-quatre millions d'habitants qui forment la population de l'Angleterre et du pays de Galles, il n'y a encore que dix-sept millions qui vivent sous le régime de règlements prescrivant aux parents l'obligation d'envoyer leurs enfants à l'école (1). Sept millions sont encore exempts de toute obligation à cet égard. Si Dieu le permet, j'achèverai peut-être l'œuvre commencée.

» En Écosse, tout va bien. Les Écossais sont un peuple éclairé, prêt à tous les sacrifices pour l'éducation de ses enfants. Là il n'y a pas de paroisse, pas de district rural pas de hameau si isolé dans les îles qui n'ait une école, fréquentée par tous les enfants. Dans toute l'Écosse existe l'obligation pour les parents d'envoyer leurs enfants à l'école; et, d'après les renseignements parvenus au département d'Éducation, il y a actuellement dans les écoles écossaises plus d'enfants que n'en mentionne le recensement de la population.

» En Irlande, je regrette de le dire, l'obligation d'envoyer les enfants à l'école n'existe pas. Mais, j'en ai la persuasion,

(1) On sait qu'en Angleterre l'obligation scolaire ne résulte pas des dispositions de l'*Education Act* lui-même. La loi s'est contentée de donner aux *School Boards* le droit d'imposer la fréquentation obligatoire au moyen d'un règlement local; et dans un certain nombre de localités (comprenant une population de sept millions d'habitants), l'obligation n'existe pas encore, soit parce que le *School Board* n'a point édicté de règlement à cet effet, soit parce que la localité n'a pas de *School Board*.

le choix si heureux que vient de faire M. Gladstone va porter ses fruits; avec William Edmond Forster (l'auteur de l'*Education Act* anglais) à la tête des affaires d'Irlande, l'intelligence si prompte et si pénétrante du peuple irlandais ne sera pas négligée plus longtemps. Non seulement, j'en suis sûr, M. Forster donnera satisfaction aux besoins intellectuels de la jeunesse d'Irlande; mais grâce à son esprit sympathique, à son libéralisme éclairé, à son courage et à sa persévérance, toutes les questions irlandaises trouveront, je l'espère, une prompte solution.

» N'est-ce pas notre devoir maintenant d'essayer — et ne pouvons-nous pas espérer d'y réussir — en allant progressivement et prudemment, pas à pas, en tenant compte des difficultés des parents, des circonstances locales, des besoins et des intérêts du travail et de la famille, d'amener graduellement l'Angleterre et l'Irlande à un niveau aussi élevé que celui auquel a déjà atteint l'Écosse? Pour moi du moins ce sera le but constant de mes efforts. »

La conclusion du discours est trop caractéristique pour que nous ne la reproduisions pas :

« On a prétendu, a dit M. Mundella dans ce langage pittoresque des hommes d'Etat anglais où se rencontrent, presque dans une même phrase, les expressions familières et les plus hautes pensées, que c'était pour nous *museler* que nous autres libéraux avancés avions été placés dans le nouveau cabinet. Mais je vous le demanderai, M. Forster s'est-il senti *muselé* à l'époque où il occupait le poste auquel je viens d'être appelé? Pour moi, je le déclare, je me sens plus disposé et plus déterminé que jamais à faire tout ce qui sera en mon pouvoir dans l'intérêt de mes concitoyens. Je sens bien tout ce qui me manque de lumières et de force pour faire face aux lourdes responsabilités qui m'ont été imposées. Mais je compte sur votre appui et votre confiance; et j'élève les yeux vers Celui qui est la source de toute lumière et de toute force, en répétant les vers du poète :

What in me is dark illumine;
What is low raise and support (1). »

— Le système des « paiements par résultats » continue à susciter de nombreuses réclamations. Les instituteurs de Bradford viennent d'adresser au *School Board* de cette ville un mémoire pour se plaindre de la sévérité excessive que l'inspecteur de leur arrondissement apporte dans sa manière de faire passer les examens aux élèves. Le niveau des examens, disent-ils, est plus élevé à Bradford qu'il ne l'est dans la plupart des autres villes d'Angleterre et que le code scolaire ne l'exige; d'où ce résultat, que les écoles de Bradford ont un chiffre de succès inférieur à celui qu'on pourrait légitimement attendre. Or ce chiffre peu élevé de succès se traduit en une diminution de plusieurs centaines de livres sterling sur l'allocation parlementaire; aussi comprend-on la mauvaise humeur du corps enseignant. Ne vaudrait-il pas mieux que la question pécuniaire ne fût pas si étroitement liée à celle des examens? En tout cas, un inspecteur qui peut, par la note plus ou moins élevée qu'il donne aux élèves, augmenter ou diminuer d'une dizaine de mille francs les recettes d'un budget scolaire local, se trouve dans une position bien délicate.

— Une plainte avait été portée contre une institutrice de Shoreditch pour avoir battu une élève. L'enfant avait été malade, et les parents prétendaient que c'était à la suite du châtiment corporel qui lui avait été infligé. Les débats ayant prouvé que la maladie de la jeune fille ne pouvait pas être attribuée à cette cause, le jury a rendu un verdict d'acquittement en faveur de l'institutrice, en se fondant sur ce que la correction qu'elle avait administrée à l'élève n'avait pas dépassé les limites raisonnables. Le juge, toutefois, n'a pas admis que les frais du procès

(1) Vers de Milton, dont le sens est : « Illumine ce qui en moi est ténèbres; élève et soutiens ce qui est faiblesse. »

dussent être entièrement à la charge de la famille plaignante, et a ordonné que l'institutrice aurait à payer elle-même son avocat. Cette décision du juge a considérablement déplu aux instituteurs anglais : sur l'initiative de quelques-uns d'entre eux une souscription a été ouverte pour venir en aide à la pauvre victime, « condamnée à payer une grosse somme pour n'avoir fait que son devoir ».

Espagne. — Au Sénat espagnol, M. Galdo a signalé au ministre de l'instruction publique le cas d'un instituteur de Xérès qui, né en 1792 et entré dans l'enseignement en 1814, compte actuellement 88 ans d'âge et 66 années de service. Ce vieillard sollicite sa retraite, et la municipalité la lui refuse sous un prétexte futile; en sorte qu'il se voit obligé, pour ne pas mourir de faim, de continuer à 88 ans l'accomplissement journalier de ses pénibles fonctions.

Le ministre a répondu qu'il s'occuperait de cette affaire, et qu'il espérait trouver quelque moyen de venir en aide à ce vieux serviteur.

Hollande. — En vue de la prochaine mise en vigueur de la loi scolaire du 14 août 1878, la ville d'Amsterdam vient d'adopter un nouveau règlement pour ses écoles. Nous en donnons ci-dessous les points principaux.

Les écoles primaires publiques d'Amsterdam formeront quatre classes ou catégories distinctes, savoir : 1° écoles de première classe, avec 360 élèves et 8 instituteurs ou adjoints; 2° écoles de deuxième classe, avec 300 élèves et 7 instituteurs ou adjoints; 3° écoles de troisième classe, avec 200 élèves et 6 instituteurs ou adjoints; 4° écoles de quatrième classe, avec 150 élèves et 6 ou 7 instituteurs ou adjoints; (lorqu'il s'agit d'écoles de filles, le personnel enseignant est féminin). L'âge d'admission des élèves est fixé à 6 ans pour les écoles de toutes les classes; toutefois, dans les écoles de 1re et de 2me classes, cette limite pourra être abaissée à 5 ans si la place le permet.

Dans les écoles de 1re et de 2me classe, le programme d'enseignement comprendra les branches suivantes : lecture, écriture, calcul, éléments de géométrie *(vormleer)*, langue hollandaise, histoire nationale, géographie, éléments de sciences naturelles, chant, gymnastique ; de plus, dessin pour les garçons et travaux à l'aiguille pour les filles.

Dans les écoles de 3e classe, et dans celles de 4e classe destinées aux garçons, le programme comprendra en outre la langue française.

Enfin dans les écoles de 4e classe destinées aux filles, on enseignera en outre les langues anglaise et allemande, l'histoire universelle, l'arithmétique théorique, le dessin, et les travaux d'agrément à l'aiguille.

Les écoles de 1re classe seront gratuites.

Le traitement d'un instituteur principal variera de 1800 florins dans les écoles de 1re classe, à 2300 florins dans celles de 4e classe ; les autres instituteurs ou institutrices recevront de 1000 à 1400 florins ; le minimum du traitement des adjoints sera de 600 florins dans les écoles de toutes classes.

Italie. — Un journal de Turin, *il Maestro elementare*, a jugé à propos, pour donner un peu de relief à sa polémique, de prendre à partie la *Revue pédagogique* et de publier à notre adresse quatre longs articles, en prenant prétexte d'un entrefilet publié dans notre Courrier de l'Extérieur du mois de mars dernier, p. 322. Nous nous bornerons à faire observer à l'écrivain du *Maestro elementare* que ce n'est pas à nous qu'il aurait dû dédier sa prose peu courtoise. Dans l'entrefilet en question, nous avions parlé de la pétition adressée à la Chambre des députés pour demander la remise à l'État des écoles primaires et la nomination des instituteurs par le gouvernement, et nous avions mentionné, à titre de renseignement, les « objections sérieuses que font valoir contre cette idée plusieurs journaux

importants, entre autre la *Revista dell' Istruzione primaria* de Rome. » C'est à la *Revista* qu'il fallait répondre.

Nous avions promis alors de faire connaître à nos lecteurs l'issue du débat qui s'engagerait à la Chambre des députés sur cette pétition. Il est probable que le débat n'aura pas lieu, car la Commission parlementaire à laquelle la pétition a été renvoyée a conclu simplement, paraît-il, au dépôt de la pétition aux archives, c'est-à-dire à la non-entrée en matière.

Suisse. — L'examen des recrues de 1880 a eu lieu il y a quelques mois, et les cantons ont été classés comme il suit par ordre de mérite, en partant de la note 4, qui signifie *bien,* la note 20 signifiant *mal:* I Bâle-Ville, 7. 3; II Zurich, 7. 8; III Genève, 7. 9; IV Thurgovie, 8; V Schaffhouse, 8; VI Glaris, 8.9; VII Grisons, 9.3; VIII Argovie, 9.7; IX Saint-Gall, 9.7; X Unterwald-Obwald, 9.7; XI Vaud, 9.8; XII Neuchâtel 9.8; XIII Zug, 10; XIV Appenzell Rhodes-Extérieures, 10. 1; XV Soleure, 10. 3; XVI Bâle-Campagne, 10.3; XVII Berne, 10.9; XVIII Lucerne, 11. 4; XIX Schwytz, 11. 4; XX Tessin, 12; XXI Fribourg, 12; XXII Unterwald-Nidwald, 12.2; XXIII Valais 12.4; XXIV Uri, 13.4; XXV Appenzell Rhodes-Intérieures, 13.7.

La note moyenne pour la Suisse entière a été 10.

L'Éditeur Gérant : CH. DELAGRAVE.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie,
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 11178-0.

REVUE PÉDAGOGIQUE

ACTES OFFICIELS

Circulaire relative aux bourses d'enseignement primaire supérieur.

6 décembre 1879.

Monsieur le Recteur,

Je recherche avec la plus vive sollicitude les moyens de me conformer, dans l'emploi du crédit relatif à la création des bourses d'enseignement primaire supérieur, aux intentions que les Chambres ont manifestées en mettant ce crédit à ma disposition.

Je vous ai annoncé qu'un concours aurait lieu en vue de la concession de ces bourses, le 15 décembre prochain.

Donner à ce concours toutes les garanties désirables, — apporter le plus grand soin dans le choix des établissements qui seront désignés pour recevoir des boursiers, — apprécier, après enquête sérieuse, les titres des postulants, — tels sont les trois points principaux qui m'ont paru devoir fixer tout particulièrement votre attention, et dont les deux premiers ont déjà été traités sommairement dans ma circulaire du 20 novembre dernier.

Je vous informais, par cette circulaire, que je vous laissais le soin de décider si les concurrents seraient réunis, suivant leur nombre, au chef-lieu de l'académie ou aux divers chefs-lieux de départements, et j'ajoutais que les sujets de composition écrite vous seraient envoyés par mon administration. Il m'a paru utile d'apporter à ce mode de transmission une légère modification. Prévoyant le cas où le nombre des inscriptions serait assez considérable pour nécessiter une commission d'examen dans la plupart des départements, j'ai pensé qu'il était préférable d'adresser directement les sujets à MM. les Inspecteurs d'académie. Ces fonctionnaires les recevront sous pli cacheté, *le 14 décembre au plus tard*. Toutefois, afin d'éviter des envois inutiles, je vous prie de me faire connaître les départements dans lesquels aucun candidat ne s'est fait inscrire; *il importe que ce renseignement me parvienne le 12 du courant.*

J'arrive au second point: le choix des établissements. MM. les Préfets m'ont déjà fourni, à cet égard, d'utiles indications; mais j'ai besoin dans une question aussi délicate, du concours de vos lumières. Les écoles primaires supérieures ont quelquefois, du moins dans la forme, quelque analogie avec les établissements d'enseignement secondaire spécial; il n'y a cependant pas de confusion possible entre ces deux catégories différentes d'enseignement, et nul plus que vous, Monsieur le Recteur, n'est compétent pour établir la distinction qui doit être faite.

Je vous prie donc de me transmettre la liste des établissements situés dans les divers départements de votre ressort qui, par leur importance, par la nature bien caractérisée de l'enseignement qui y est donné et par la considération dont ils jouissent dans le public, vous paraîtront de nature à recevoir des boursiers de l'Etat. Vous indiquerez, pour chaque établissement :

1° S'il est public ou libre;

2° Quels sont les prix de la pension et de l'externat;

3° Quelle est la durée des études et quelle est la série ou quelles sont les séries auxquelles doivent appartenir les candidats (10 à 12, 12 à 14 ou 14 à 16 ans);

4° Si l'enseignement conduit à un but pratique déterminé, à un diplôme spécial, à des fonctions publiques ou à une école du gouvernement.

Je reconnais, Monsieur le Recteur, que la réunion de ces divers renseignements exigera un certain temps; je vous recommanderai cependant d'y mettre toute la diligence possible : car je désirerais vivement pouvoir faire une première répartition de bourses pour le 1er janvier 1880.

Ceci m'amène au dernier objet que j'ai à vous recommander : l'enquête sur les titres des postulants.

La situation de fortune des familles sera un élément essentiel d'appréciation; ce sera le meilleur moyen d'entrer dans les vues des Chambres, qui ont entendu assurer le bienfait de l'enseignement primaire supérieur gratuit aux enfants dont les parents ne sont pas en mesure d'en supporter les frais.

Vous pourrez, aussitôt que le résultat du concours sera connu, faire procéder immédiatement à ces enquêtes à l'égard des familles dont les enfants auront subi avec succès les épreuves. Vous m'enverrez vos rapports et, je vous le répète, je serais heureux de les recevoir de façon à pouvoir présenter, avant la fin de ce mois, un premier décret à M. le Président de la République.

Veuillez m'accuser réception de la présente circulaire.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Circulaire relative au droit des préfets en matière de nomination d'instituteurs.

20 décembre 1879.

Monsieur le Préfet,

Le Conseil d'Etat statuant au contentieux a rendu, à la date du 9 décembre 1879, un arrêt qui tranche la question si longtemps débattue du droit des préfets en matière de nomination d'instituteurs.

La décision de la haute Assemblée est conforme aux principes que

j'ai développés moi-même en mainte circonstance. Je ne reviendrais pas sur ce sujet, si je ne considérais qu'il importe, en ce moment, de bien préciser les solutions de droit désormais acquises, et de vous faire connaître mon sentiment sur l'application qu'il convient d'en faire à l'avenir.

L'arrêt précité établit :

1° Que le Conseil d'Etat ne considère comme recevables ni les recours formés par les supérieurs généraux des congrégations, au nom des instituteurs congréganistes, contre les arrêtés préfectoraux relatifs à la direction des écoles communales, ni l'intervention des maires, comme représentants des communes, en faveur de ces mêmes arrêtés;

2° Que les conseils municipaux ont, en tout état de cause, le droit d'émettre des vœux tendant à confier la direction des écoles communales, soit à des laïques, soit à des congréganistes;

3° Qu'il n'y a pas lieu de distinguer des autres cas de vacance ceux qui proviennent de décès, démission ou révocation, ainsi qu'on l'avait prétendu à une autre époque;

4° Que les préfets ont seuls qualité pour apprécier s'ils doivent prendre ou non des arrêtés conformes aux vœux des assemblées municipales.

On doit conclure de ce qui précède que les préfets n'auront plus désormais à mettre les conseils municipaux en demeure de se prononcer sur l'option entre laïques et congréganistes dans les cas dits de vacance d'emploi (démission, décès, révocation).

Le droit d'option du conseil municipal pourra s'exercer en tout temps.

Quant à vous, Monsieur le Préfet, vous êtes juge des conditions dans lesquelles l'opinion du conseil municipal se manifeste et de l'opportunité d'y déférer.

Ainsi que je l'écrivais, le 27 février dernier, à M. le Préfet de la Seine : « Tout ce qui donnerait au changement des maîtres le caractère d'une révolution violente, d'une mesure excessive ou précipitée, ou l'apparence d'une persécution, compromettrait la cause même de l'enseignement laïque. »

Vous ne devrez jamais perdre de vue cette règle de sagesse et de prudence. Toutes les fois, par exemple, que le changement de catégorie d'instituteurs ou d'institutrices se heurtera soit à des contrats préexistants, soit à des dispositions testamentaires, vous devrez vous assurer d'abord que les municipalités ont bien mesuré les conséquences de leur option, et, s'il y a des questions litigieuses, en laisser la solution préalable à l'autorité judiciaire.

Je disais encore, dans la lettre précitée, que « l'intérêt des études exige que toute transformation dans le personnel des écoles s'opère sans mettre en péril ni la suite ni le niveau de l'enseignement.

Vous ne sauriez oublier, dès lors, que les mutations dans la direction des écoles se font presque toujours avec moins de dommage pour les maîtres, et avec plus de profit pour les écoles, aux époques ordinaires des vacances d'avril et de fin d'année.

Vous ferez donc bien de réserver, à moins de nécessités exception-

nelles, pour l'une ou l'autre de ces deux dates, l'examen des délibérations des conseils municipaux.

Je n'ai pas à vous rappeler les inconvénients des nominations précipitées. Vos choix seront d'autant plus sûrs qu'ils auront été plus réfléchis.

Enfin j'ai souvent constaté que les préfets, saisis de délibérations de conseils municipaux contenant des vœux d'option, prenaient des arrêtés de principe, soit pour décider que tel ordre d'enseignement serait substitué à tel autre dans un délai de...., soit pour approuver purement et simplement lesdites délibérations.

Cette manière de procéder ne me paraît pas d'une irréprochable correction.

Il n'existe pas, dans nos lois scolaires, deux ordres d'enseignement primaire public ; nous ne connaissons qu'un seul enseignement, avec deux ordres de maîtres, parmi lesquels l'autorité préfectorale peut choisir. Il est, sans doute, de toute convenance de prévenir à l'avance le maître qui doit être dépossédé, et, sauf le cas d'urgence, vous devez éviter les transformations à bref délai; mais, pour faire connaître vos intentions aux intéressés, une simple dépêche suffit, tandis que, au point de vue de la stricte légalité, l'arrêté que vous avez à prendre n'est essentiellement qu'un arrêté de nomination du nouveau maître, en remplacement de l'ancien instituteur.

J'ajouterai, en terminant, que lorsque la transformation de l'école communale est accompagnée, comme cela s'est produit quelquefois, d'une réduction dans le nombre des écoles, c'est le conseil départemental qui, aux termes de l'article 2 de la loi du 10 avril 1867, doit prendre une décision. Cette décision, définitive lorsqu'elle a reçu mon approbation, ne saurait porter que sur la fixation du nombre des écoles et nullement sur la catégorie des maîtres. C'est le conseil municipal qui émet son avis sur la question de savoir si l'école maintenue sera laïque ou congréganiste, et c'est le préfet qui nomme.

Telles sont, Monsieur le Préfet, les considérations que j'ai cru utile de vous soumettre en vous adressant une copie de l'arrêté du Conseil d'Etat qui fixe définitivement la jurisprudence dans une matière si longtemps et si vivement controversée.

Recevez, Monsieur le Préfet, etc.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Imprimés scolaires. — Registre d'appel.

Les instructions relatives à la fourniture des imprimés scolaires ayant été diversement interprétées dans quelques départements, nous croyons utile de reproduire, à ce sujet, la lettre ci-après, qui fera connaître les appréciations de M. le Ministre sur une question dont un certain nombre d'instituteurs se sont préoccupés.

Monsieur le Préfet,

On assure que, dans un certain nombre d'écoles publiques de votre département, les frais d'acquisition du registre d'appel sont au compte des instituteurs, et qu'en outre, depuis trois ans, l'administration leur demande, en triple expédition, un rapport annuel sur des cadres imprimés qu'on laisse également à leur charge.

La circulaire relative à la tenue du registre d'appel notamment stipule, en effet, que cette nouvelle dépense sera supportée par les instituteurs lorsque le département ou la commune ne pourront y subvenir; mais je ne vous laisserai pas ignorer, Monsieur le Préfet, que, dans ma pensée, les départements qui n'auraient pas de ressources suffisantes pour une aussi minime dépense devaient être extrêmement rares.

Si la situation de votre département n'était pas assez prospère, je sais qu'à défaut des ressources spéciales, affectées à l'instruction primaire, les municipalités de cette contrée qui, en toute circonstance, ont témoigné de l'intérêt qu'elles portent aux écoles, s'empresseraient de venir en aide aux maîtres, et inscriraient à leur budget un crédit nécessaire pour pourvoir les écoles de tous les registres dont l'autorité supérieure a reconnu l'utilité.

Je ne puis donc, Monsieur le Préfet, qu'appeler votre attention sur les faits qui m'ont été signalés, et je serais très heureux d'apprendre qu'il ne s'agit que d'exceptions peu nombreuses, qui, grâce à votre bon concours, ne tarderont sans doute pas à disparaître.

Recevez, Monsieur le Préfet, etc.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Note sur les concours de lecture à haute voix.

Quelques inspecteurs paraissent avoir interprété la circulaire n° 64 sur la lecture à haute voix (*Journal général*, p. 283), en ce sens que des concours spéciaux de lecture *devraient* être désormais organisés régulièrement dans *tous* les chefs-lieux de canton.

L'Administration croit devoir rappeler que, d'après le texte même de cette circulaire, les instructions données en cette circonstance n'avaient pas pour objet de prescrire l'institution périodique de concours cantonaux proprement dits, encore moins de fixer tous les détails d'organisation de ces concours sur le modèle du règlement emprunté à l'un des départements qui avaient pris l'initiative de cette innovation : « Ce règlement », disait expressément la circulaire du 23 octobre, « est annexé à titre de renseignement et comme pouvant fournir d'utiles indications ».

On a voulu appeler toute l'attention des instituteurs et des inspecteurs sur l'importance de l'enseignement de la lecture à haute voix dans les écoles, signaler les efforts tentés sur quelques points par des fonctionnaires justement préoccupés d'encourager cet enseignement, indi-

quer enfin le vif désir qu'a l'Administration de voir la lecture entrer comme élément sérieux dans les épreuves du certificat d'études primaires.

Quant aux voies et moyens d'exécution, quant à la forme, à la date et au mode de récompenses, de concours et d'examens à établir pour atteindre ce résultat, il importe que le libre choix en soit laissé à l'administration académique et aux autorités locales. C'est à elles qu'il appartient de trouver, suivant les lieux et les circonstances, la meilleure manière de créer et d'entretenir à ce point de vue une émulation féconde, soit entre les élèves, soit entre les maîtres.

Loi portant ouverture au Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, sur l'exercice 1879, d'un crédit supplémentaire de un million quatre cent cinquante-six mille francs (1,456,000 francs), section première, chapitre 34, Enseignement primaire.

Le Sénat et la Chambre des députés ont adopté,

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit:

Article premier. — Il est ouvert au Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, sur l'exercice 1879, un crédit supplémentaire de un million quatre cent cinquante-six mille francs (1,456,000 francs), qui sera imputé à la section première, chapitre 34 (Instruction primaire, traitements, écoles normales, maisons d'école, encouragements).

Art. 2. — Il sera pourvu à cette dépense au moyen des ressources générales du budget de l'exercice 1879.

La présente loi, délibérée et adoptée par le Sénat et par la Chambre des députés, sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Paris, le 20 décembre 1879.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Le Ministre des finances,
LÉON SAY.

Inspection primaire.

21 octobre. — M. Biétrix, inspecteur primaire (2e classe) à Baume-les-Dames, est nommé, en la même qualité, à Chalon-sur-Saône (Saône-et-Loire), en remplacement de M. Louis, qui recevra une autre destination.

29 octobre. — M. Castel, inspecteur primaire (3e classe) à Bonneville, est nommé, en la même qualité, à Baume-les-Dames (Doubs), en remplacement de M. Biétrix, qui a reçu une autre destination.

M. Wyart, professeur de mathématiques au collège de Castelnaudary, pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur primaire (3e classe) à Bonneville (Haute-Savoie), en remplacement de M. Castel, qui reçoit une autre destination.

M. Hameau, inspecteur primaire (3e classe) au Blanc, est nommé, en la même qualité, à Mortain (Manche), en remplacement de M. Bernard, qui a reçu une autre destination.

M. Louis, inspecteur primaire (2e classe) à Chalon-sur-Saône, est nommé inspecteur primaire (1re classe) au Blanc (Indre), en remplacement de M. Hameau, qui reçoit une autre destination.

M. Ize, inspecteur primaire (2e classe) à Angoulême, est nommé, en la même qualité, à Niort (Deux-Sèvres), en remplacement de M. Richard, qui reçoit une autre destination.

M. Richard, inspecteur primaire (1re classe) à Niort, est nommé, en la même qualité, à Angoulême (Charente), en remplacement de M. Ize, qui reçoit une autre destination.

M. Biétrix, inspecteur primaire (3e classe) à Loudun, est nommé, en la même qualité, à Mayenne (Mayenne), en remplacement de M. Berson, appelé à d'autres fonctions.

M. Paris, délégué, à titre provisoire, dans les fonctions d'inspecteur primaire (3e classe) à Bolbec, est nommé inspecteur primaire (même classe) à Rouen (Seine-Inférieure), en remplacement de M. Raullet, admis à la retraite.

M. Chevallier, directeur de la classe primaire au lycée de Bar-le-Duc, pourvu du certificat d'aptitude, est délégué, à titre provisoire, dans les fonctions d'inspecteur primaire (3e classe) à Bolbec (Seine-Inférieure), en remplacement de M. Paris, qui reçoit une autre destination.

13 novembre. — M. Boucher, inspecteur primaire (1re classe) à Brest, est nommé, en la même qualité, à Issoudun (Indre), en remplacement de M. Hamon, qui reçoit une autre destination.

M. Hamon, inspecteur primaire (3e classe) à Issoudun, est nommé, en la même qualité, à Brest (Finistère), en remplacement de M. Boucher, qui reçoit une autre destination.

M. Jacques, inspecteur primaire (3e classe) à Béthune, est nommé, en la même qualité à Mirecourt (Vosges), en remplacement de M. Mauroy, qui reçoit une autre destination.

M. Mauroy, inspecteur primaire (3e classe) à Mirecourt, est nommé, en la même qualité, à Béthune (Pas-de-Calais), en remplacement de M. Jacques, qui reçoit une autre destination.

Écoles normales primaires d'instituteurs.

24 octobre. — Un congé d'un an est accordé, sur sa demande, à M. Rollan, maître-adjoint à l'école normale primaire de Grenoble;

M. Caïre, instituteur public à Perpignan, pourvu du brevet complet, est chargé, à titre de suppléant, des fonctions de maître-adjoint (3e classe)

importants, entre autre la *Revista dell' Istruzione primaria* de Rome. » C'est à la *Revista* qu'il fallait répondre.

Nous avions promis alors de faire connaître à nos lecteurs l'issue du débat qui s'engagerait à la Chambre des députés sur cette pétition. Il est probable que le débat n'aura pas lieu, car la Commission parlementaire à laquelle la pétition a été renvoyée a conclu simplement, paraît-il, au dépôt de la pétition aux archives, c'est-à-dire à la non-entrée en matière.

Suisse. — L'examen des recrues de 1880 a eu lieu il y a quelques mois, et les cantons ont été classés comme il suit par ordre de mérite, en partant de la note 4, qui signifie *bien,* la note 20 signifiant *mal:* I Bâle-Ville, 7. 3; II Zurich, 7. 8; III Genève, 7. 9; IV Thurgovie, 8; V Schaffhouse, 8; VI Glaris, 8.9; VII Grisons, 9.3; VIII Argovie, 9.7; IX Saint-Gall, 9.7; X Unterwald-Obwald, 9.7; XI Vaud, 9.8; XII Neuchâtel 9.8; XIII Zug, 10; XIV Appenzell Rhodes-Extérieures, 10. 1; XV Soleure, 10. 3; XVI Bâle-Campagne, 10.3; XVII Berne, 10.9; XVIII Lucerne, 11. 4; XIX Schwytz, 11. 4; XX Tessin, 12; XXI Fribourg, 12; XXII Unterwald-Nidwald, 12.2; XXIII Valais 12.4; XXIV Uri, 13.4; XXV Appenzell Rhodes-Intérieures, 13.7.

La note moyenne pour la Suisse entière a été 10.

L'Éditeur Gérant : CH. DELAGRAVE.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie, RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 11178-0.

REVUE PÉDAGOGIQUE

ACTES OFFICIELS

Circulaire relative aux bourses d'enseignement primaire supérieur.

6 décembre 1879.

Monsieur le Recteur,

Je recherche avec la plus vive sollicitude les moyens de me conformer, dans l'emploi du crédit relatif à la création des bourses d'enseignement primaire supérieur, aux intentions que les Chambres ont manifestées en mettant ce crédit à ma disposition.

Je vous ai annoncé qu'un concours aurait lieu en vue de la concession de ces bourses, le 15 décembre prochain.

Donner à ce concours toutes les garanties désirables, — apporter le plus grand soin dans le choix des établissements qui seront désignés pour recevoir des boursiers, — apprécier, après enquête sérieuse, les titres des postulants, — tels sont les trois points principaux qui m'ont paru devoir fixer tout particulièrement votre attention, et dont les deux premiers ont déjà été traités sommairement dans ma circulaire du 20 novembre dernier.

Je vous informais, par cette circulaire, que je vous laissais le soin de décider si les concurrents seraient réunis, suivant leur nombre, au chef-lieu de l'académie ou aux divers chefs-lieux de départements, et j'ajoutais que les sujets de composition écrite vous seraient envoyés par mon administration. Il m'a paru utile d'apporter à ce mode de transmission une légère modification. Prévoyant le cas où le nombre des inscriptions serait assez considérable pour nécessiter une commission d'examen dans la plupart des départements, j'ai pensé qu'il était préférable d'adresser directement les sujets à MM. les Inspecteurs d'académie. Ces fonctionnaires les recevront sous pli cacheté, *le 14 décembre au plus tard*. Toutefois, afin d'éviter des envois inutiles, je vous prie de me faire connaître les départements dans lesquels aucun candidat ne s'est fait inscrire; *il importe que ce renseignement me parvienne le 12 du courant.*

J'arrive au second point: le choix des établissements. MM. les Préfets m'ont déjà fourni, à cet égard, d'utiles indications; mais j'ai besoin dans une question aussi délicate, du concours de vos lumières. Les écoles primaires supérieures ont quelquefois, du moins dans la forme, quelque analogie avec les établissements d'enseignement secondaire spécial; il n'y a cependant pas de confusion possible entre ces deux catégories différentes d'enseignement, et nul plus que vous, Monsieur le Recteur, n'est compétent pour établir la distinction qui doit être faite.

Inspection des salles d'asile.

30 octobre. — Mlle Klecker, déléguée spéciale pour l'inspection des salles d'asile de l'académie de Bordeaux, est promue de la troisième à la seconde classe de son emploi à partir du 1er octobre 1879.

Commission des salles d'asile.

8 novembre. — Mme Gauthier, déléguée spéciale pour l'inspection des salles d'asile de l'académie de Paris et M. Boniface, chef du 1er bureau de la direction de l'enseignement primaire, sont nommés membres de la commission chargée d'étudier un projet de revision de l'organisation de l'enseignement dans les salles d'asile.

Commission des bibliothèques scolaires.

19 novembre. — M. Tisserand, directeur de l'agriculture au ministère de l'agriculture et du commerce, et M. Boutan, inspecteur général de l'instruction publique, directeur honoraire de l'enseignement primaire, sont nommés membres de la Commission des bibliothèques scolaires et populaires.

Comité consultatif de l'enseignement public (3e section, Enseignement primaire).

5 décembre. — M. Boniface, chef du 1er bureau de la direction de l'enseignement primaire, est nommé membre du Comité consultatif de l'enseignement primaire.

Administration académique.

19 novembre. — M. Hanriot, inspecteur primaire à Auxerre, est nommé membre du conseil départemental de l'instruction publique de l'Yonne, en remplacement de M. Beaugendre, appelé à une autre résidence.

20 novembre. — M. Paris, inspecteur primaire à Rouen, est nommé membre du conseil départemental de l'instruction publique de la Seine-Inférieure, en remplacement de M. Raullet, admis à faire valoir ses droits à une pension de retraite.

Administration centrale.

29 novembre. — M. Chevalier, sous-chef adjoint au 5e bureau de l'enseignement primaire, est nommé sous-chef au même bureau (Service de la géographie).

j'ai développés moi-même en mainte circonstance. Je ne reviendrais pas sur ce sujet, si je ne considérais qu'il importe, en ce moment, de bien préciser les solutions de droit désormais acquises, et de vous faire connaître mon sentiment sur l'application qu'il convient d'en faire à l'avenir.

L'arrêt précité établit :

1° Que le Conseil d'Etat ne considère comme recevables ni les recours formés par les supérieurs généraux des congrégations, au nom des instituteurs congréganistes, contre les arrêtés préfectoraux relatifs à la direction des écoles communales, ni l'intervention des maires, comme représentants des communes, en faveur de ces mêmes arrêtés;

2° Que les conseils municipaux ont, en tout état de cause, le droit d'émettre des vœux tendant à confier la direction des écoles communales, soit à des laïques, soit à des congréganistes;

3° Qu'il n'y a pas lieu de distinguer des autres cas de vacance ceux qui proviennent de décès, démission ou révocation, ainsi qu'on l'avait prétendu à une autre époque;

4° Que les préfets ont seuls qualité pour apprécier s'ils doivent prendre ou non des arrêtés conformes aux vœux des assemblées municipales.

On doit conclure de ce qui précède que les préfets n'auront plus désormais à mettre les conseils municipaux en demeure de se prononcer sur l'option entre laïques et congréganistes dans les cas dits de vacance d'emploi (démission, décès, révocation).

Le droit d'option du conseil municipal pourra s'exercer en tout temps.

Quant à vous, Monsieur le Préfet, vous êtes juge des conditions dans lesquelles l'opinion du conseil municipal se manifeste et de l'opportunité d'y déférer.

Ainsi que je l'écrivais, le 27 février dernier, à M. le Préfet de la Seine : « Tout ce qui donnerait au changement des maîtres le caractère d'une révolution violente, d'une mesure excessive ou précipitée, ou l'apparence d'une persécution, compromettrait la cause même de l'enseignement laïque. »

Vous ne devrez jamais perdre de vue cette règle de sagesse et de prudence. Toutes les fois, par exemple, que le changement de catégorie d'instituteurs ou d'institutrices se heurtera soit à des contrats préexistants, soit à des dispositions testamentaires, vous devrez vous assurer d'abord que les municipalités ont bien mesuré les conséquences de leur option, et, s'il y a des questions litigieuses, en laisser la solution préalable à l'autorité judiciaire.

Je disais encore, dans la lettre précitée, que « l'intérêt des études exige que toute transformation dans le personnel des écoles s'opère sans mettre en péril ni la suite ni le niveau de l'enseignement.

Vous ne sauriez oublier, dès lors, que les mutations dans la direction des écoles se font presque toujours avec moins de dommage pour les maîtres, et avec plus de profit pour les écoles, aux époques ordinaires des vacances d'avril et de fin d'année.



Vous ferez donc bien de réserver, à moins de nécessités exception-

nelles, pour l'une ou l'autre de ces deux dates, l'examen des délibérations des conseils municipaux.

Je n'ai pas à vous rappeler les inconvénients des nominations précipitées. Vos choix seront d'autant plus sûrs qu'ils auront été plus réfléchis.

Enfin j'ai souvent constaté que les préfets, saisis de délibérations de conseils municipaux contenant des vœux d'option, prenaient des arrêtés de principe, soit pour décider que tel ordre d'enseignement serait substitué à tel autre dans un délai de...., soit pour approuver purement et simplement lesdites délibérations.

Cette manière de procéder ne me paraît pas d'une irréprochable correction.

Il n'existe pas, dans nos lois scolaires, deux ordres d'enseignement primaire public ; nous ne connaissons qu'un seul enseignement, avec deux ordres de maîtres, parmi lesquels l'autorité préfectorale peut choisir. Il est, sans doute, de toute convenance de prévenir à l'avance le maître qui doit être dépossédé, et, sauf le cas d'urgence, vous devez éviter les transformations à bref délai; mais, pour faire connaître vos intentions aux intéressés, une simple dépêche suffit, tandis que, au point de vue de la stricte légalité, l'arrêté que vous avez à prendre n'est essentiellement qu'un arrêté de nomination du nouveau maître, en remplacement de l'ancien instituteur.

J'ajouterai, en terminant, que lorsque la transformation de l'école communale est accompagnée, comme cela s'est produit quelquefois, d'une réduction dans le nombre des écoles, c'est le conseil départemental qui, aux termes de l'article 2 de la loi du 10 avril 1867, doit prendre une décision. Cette décision, définitive lorsqu'elle a reçu mon approbation, ne saurait porter que sur la fixation du nombre des écoles et nullement sur la catégorie des maîtres. C'est le conseil municipal qui émet son avis sur la question de savoir si l'école maintenue sera laïque ou congréganiste, et c'est le préfet qui nomme.

Telles sont, Monsieur le Préfet, les considérations que j'ai cru utile de vous soumettre en vous adressant une copie de l'arrêté du Conseil d'Etat qui fixe définitivement la jurisprudence dans une matière si longtemps et si vivement controversée.

Recevez, Monsieur le Préfet, etc.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Imprimés scolaires. — Registre d'appel.

Les instructions relatives à la fourniture des imprimés scolaires ayant été diversement interprétées dans quelques départements, nous croyons utile de reproduire, à ce sujet, la lettre ci-après, qui fera connaître les appréciations de M. le Ministre sur une question dont un certain nombre d'instituteurs se sont préoccupés.

— Fabre, avoué à Douai, conseiller municipal, délégué cantonal; — Renault, délégué cantonal à Bulgnéville (Vosges); — Benault, instituteur public à Ressons-sur-Matz (Oise); — Garnier, auteur des cartes des Vosges et de Meurthe-et-Moselle; — le docteur Rigal, conseiller général, membre du comité départemental d'instruction primaire, à Gaillac (Tarn).

10 novembre. — M. l'abbé Verreau, principal de l'école normale Jacques-Cartier (Canada).

22 novembre. — MM. Cernesson, architecte, conseiller municipal de Paris, membre de la commission du dessin pour l'arrondissement de Sceaux; — Ricard (Barthélemy) directeur de l'école communale de Montreuil-sous-Bois; — Legrand, délégué cantonal, maire de Fontenay-sous-Bois; — Lefèvre (Edme), instituteur libre à Chauny (Aisne); — Moureau, professeur à l'Union scolaire de Sceaux.

11 décembre. — MM. le docteur Janets, professeur à l'Association polytechnique, à Vincennes; — Maussenet, professeur libre à Paris.

20 décembre. — M. Séris, secrétaire de la rédaction du *Journal général de l'instruction publique.*

Récompenses honorifiques.

Par décisions des 10, 14, 16, et 22 octobre 1879, prises conformément à l'arrêté du 21 août 1858, la médaille d'argent a été décernée aux instituteurs et institutrices dont les noms suivent :

MM. Charbonnier (Etienne), instituteur public à Neuvy-Saint-Sépulcre (Indre); Brun (François-Joseph), instituteur public à Chignin (Savoie); Mme Deplace (Marie-Sophie), institutrice publique à Hauteluce (Savoie); MM. Chartier (Pierre), instituteur public à Nouart (Ardennes); Domergue (Clément-Maixent), instituteur public à Villeneuve-les-Béziers (Hérault); Mme Bernard (Marie-Anne-Athalie) (Sœur Saint-André), institutrice publique à Bazeilles (Ardennes); Mlle Valette (Louise-Marie), institutrice publique à Lansargues (Hérault); M. Pacaud (Jean-Pierre), instituteur public à Angles (Vendée); Mme Charbonneau (Marie) (Sœur Sainte-Sophie), institutrice publique à l'île d'Yeu (Vendée); M. Luce (Alexis-Joseph), instituteur public à Saint-Calais (Sarthe); Mlle Abot (Marie-Joséphine), institutrice publique à Mulsanne (Sarthe).

Par décisions des 29 octobre et 4 novembre 1879, prises conformément à l'arrêté du 21 août 1858, la médaille d'argent a été décernée aux instituteurs et institutrices dont les noms suivent :

M. Haumonté (Jean-Joseph), instituteur à Deyvillers (Vosges); Mme Aubert (Sœur Marcella), institutrice communale à Senones (Vosges); M. Benoît (François-Célestin), instituteur public à Auneau (Eure-et-Loir); Mlle Lesire (Caroline-Alexandrine), institutrice communale à Maintenon (Eure-et-Loir);

quer enfin le vif désir qu'a l'Administration de voir la lecture entrer comme élément sérieux dans les épreuves du certificat d'études primaires.

Quant aux voies et moyens d'exécution, quant à la forme, à la date et au mode de récompenses, de concours et d'examens à établir pour atteindre ce résultat, il importe que le libre choix en soit laissé à l'administration académique et aux autorités locales. C'est à elles qu'il appartient de trouver, suivant les lieux et les circonstances, la meilleure manière de créer et d'entretenir à ce point de vue une émulation féconde, soit entre les élèves, soit entre les maîtres.

Loi portant ouverture au Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, sur l'exercice 1879, d'un crédit supplémentaire de un million quatre cent cinquante-six mille francs (1,456,000 francs), section première, chapitre 34, Enseignement primaire.

Le Sénat et la Chambre des députés ont adopté,

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit:

Article premier. — Il est ouvert au Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, sur l'exercice 1879, un crédit supplémentaire de un million quatre cent cinquante-six mille francs (1,456,000 francs), qui sera imputé à la section première, chapitre 34 (Instruction primaire, traitements, écoles normales, maisons d'école, encouragements).

Art. 2. — Il sera pourvu à cette dépense au moyen des ressources générales du budget de l'exercice 1879.

La présente loi, délibérée et adoptée par le Sénat et par la Chambre des députés, sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Paris, le 20 décembre 1879.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Le Ministre des finances,
LÉON SAY.

Inspection primaire.

21 octobre. — M. Biétrix, inspecteur primaire (2e classe) à Baume-les-Dames, est nommé, en la même qualité, à Chalon-sur-Saône (Saône-et-Loire), en remplacement de M. Louis, qui recevra une autre destination.

29 octobre. — M. Castel, inspecteur primaire (3e classe) à Bonneville, est nommé, en la même qualité, à Baume-les-Dames (Doubs), en remplacement de M. Biétrix, qui a reçu une autre destination.

M. Wyart, professeur de mathématiques au collège de Castelnaudary, pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur primaire (3e classe) à Bonneville (Haute-Savoie), en remplacement de M. Castel, qui reçoit une autre destination.

M. Hameau, inspecteur primaire (3e classe) au Blanc, est nommé, en la même qualité, à Mortain (Manche), en remplacement de M. Bernard, qui a reçu une autre destination.

M. Louis, inspecteur primaire (2e classe) à Chalon-sur-Saône, est nommé inspecteur primaire (1re classe) au Blanc (Indre), en remplacement de M. Hameau, qui reçoit une autre destination.

M. Ize, inspecteur primaire (2e classe) à Angoulême, est nommé, en la même qualité, à Niort (Deux-Sèvres), en remplacement de M. Richard, qui reçoit une autre destination.

M. Richard, inspecteur primaire (1re classe) à Niort, est nommé, en la même qualité, à Angoulême (Charente), en remplacement de M. Ize, qui reçoit une autre destination.

M. Biétrix, inspecteur primaire (3e classe) à Loudun, est nommé, en la même qualité, à Mayenne (Mayenne), en remplacement de M. Berson, appelé à d'autres fonctions.

M. Paris, délégué, à titre provisoire, dans les fonctions d'inspecteur primaire (3e classe) à Bolbec, est nommé inspecteur primaire (même classe) à Rouen (Seine-Inférieure), en remplacement de M. Raullet, admis à la retraite.

M. Chevallier, directeur de la classe primaire au lycée de Bar-le-Duc, pourvu du certificat d'aptitude, est délégué, à titre provisoire, dans les fonctions d'inspecteur primaire (3e classe) à Bolbec (Seine-Inférieure), en remplacement de M. Paris, qui reçoit une autre destination.

13 novembre. — M. Boucher, inspecteur primaire (1re classe) à Brest, est nommé, en la même qualité, à Issoudun (Indre), en remplacement de M. Hamon, qui reçoit une autre destination.

M. Hamon, inspecteur primaire (3e classe) à Issoudun, est nommé, en la même qualité, à Brest (Finistère), en remplacement de M. Boucher, qui reçoit une autre destination.

M. Jacques, inspecteur primaire (3e classe) à Béthune, est nommé, en la même qualité à Mirecourt (Vosges), en remplacement de M. Mauroy, qui reçoit une autre destination.

M. Mauroy, inspecteur primaire (3e classe) à Mirecourt, est nommé, en la même qualité, à Béthune (Pas-de-Calais), en remplacement de M. Jacques, qui reçoit une autre destination.

Écoles normales primaires d'instituteurs.

24 octobre. — Un congé d'un an est accordé, sur sa demande, à M. Rollan, maître-adjoint à l'école normale primaire de Grenoble;

M. Caïre, instituteur public à Perpignan, pourvu du brevet complet, est chargé, à titre de suppléant, des fonctions de maître-adjoint (3e classe)

à l'école normale de Grenoble, pendant la durée du congé accordé à M. Rolland.

27 octobre. — M. Bonvallet, directeur de l'école primaire d'Amiens, admis à la retraite par arrêté du 23 août 1879, est nommé directeur honoraire d'école normale.

Sont promus, à partir du 1er octobre 1879, de la deuxième à la première classe de leur emploi :

MM. les abbés :

Guignepied, aumônier de l'école normale primaire d'Auxerre ;
Larroque, aumônier de l'école normale primaire d'Auch ;
Sicre, aumônier de l'école normale primaire de Foix.

29 octobre. — M. Rateau, directeur (3e classe) de l'école normale primaire de Savenay, est nommé directeur (même classe) de l'école normale primaire de Poitiers, en remplacement de M. Paris, décédé.

M. Berson, inspecteur primaire à Mayenne, est nommé directeur (3e classe) de l'école normale primaire de Savenay (Loire-Inférieure), en remplacement de M. Rateau, qui reçoit une autre destination.

Un congé d'un an est accordé, sur sa demande et pour raisons de santé, à M. Dey, maître-adjoint à l'école normale primaire de Montpellier.

M. Paul (Félix), licencié ès sciences physiques, professeur de physique au collège de Mende, est chargé des fonctions de maître-adjoint (3e classe) à l'école normale primaire de Montpellier, pendant la durée du congé accordé à M. Dey.

4 novembre. — M. Muller, instituteur adjoint à Paris, est nommé maître-adjoint à l'école normale d'instituteurs de la Seine, en remplacement de M. Lesellier, appelé à d'autres fonctions.

18 novembre. — Un congé d'inactivité jusqu'au 1er janvier 1880 est accordé, sur sa demande et pour raisons de santé, à M. Lachaud, maître-adjoint à l'école normale primaire de Bourges.

M. Meslet, ancien instituteur public à Châteauneuf-sur-Sarthe (Maine-et-Loire), pourvu du brevet complet, est chargé des fonctions de maître-adjoint (3e classe) à l'école normale primaire de Bourges, pendant la durée du congé accordé à M. Lachaud.

24 novembre. — M. l'abbé Fressanges-Dubost, curé de Billy, est nommé aumônier (2e classe) de l'école normale d'instituteurs de Moulins, en remplacement de M. l'abbé Aucouturier, appelé à d'autres fonctions.

M. Mourgues (en religion frère Lucil-Marie), est nommé maître-adjoint (3e classe) à l'école normale primaire de Rouen, en remplacement de M. Sohier (en religion frère Brithwold).

M. Moutet-Fortis, chargé, à titre de suppléant, des fonctions de maître-adjoint à l'école normale primaire de Lescar, est nommé maître-adjoint (3e classe) dans cet établissement, en remplacement de M. Bellet, appelé à d'autres fonctions.

M. Vaichère, maître-adjoint (3e classe) à l'école normale primaire de Mende, est nommé, en la même qualité, à l'école normale primaire de Nîmes, en remplacement de M. Pouget, décédé.

M. Vidil, instituteur public à Saint-Ambroix (Gard), pourvu du brevet complet, est nommé maître-adjoint (3e classe) à l'école normale primaire de Mende, en remplacement de M. Vaichère, qui reçoit une autre destination.

3 décembre. — M. Deraisin est nommé professeur de gymnastique à l'école normale d'instituteurs d'Albertville, en remplacement de M. Binder, démissionnaire.

11 décembre. — M. Leroy, directeur de l'école normale primaire de Charleville, admis à la retraite par arrêté du 6 octobre 1879, est nommé directeur honoraire d'école normale.

19 décembre. — M. Laureau, instituteur public à Châtel-Gérard (Yonne), pourvu du brevet complet, est chargé des fonctions de maître-adjoint (3e classe) à l'école normale primaire de Bourges, en remplacement de M. Meslet.

Écoles normales primaires d'institutrices.

24 octobre.—Mlle Gaussin, institutrice publique à Quers, pourvue du brevet supérieur, déléguée, à titre provisoire, par arrêté en date du 14 octobre courant, dans les fonctions de maîtresse-adjointe (3e classe) à l'école normale d'Auxerre, est déléguée, au même titre, à l'école primaire de Grenoble, en remplacement de Mlle Marsein, dont la délégation a pris fin.

29 octobre. — Mlle Fontes, déléguée, à titre provisoire, dans les fonctions de maîtresse-adjointe (3e classe) à l'école normale d'institutrices de Montpellier, est nommée maîtresse-adjointe (3e classe) à l'école normale d'institutrices de Mâcon, en remplacement de Mlle Tailleur, appelée à d'autres fonctions.

Mlle Perrin (Marie-Marguerite), pourvue du brevet supérieur, est nommée maîtresse-adjointe (3e classe) à l'école normale d'institutrices de Rouen (emploi nouveau).

7 novembre. — Mlle Thuret est nommée maîtresse-adjointe à l'école primaire annexée à l'école normale d'institutrices de la Seine, en remplacement de Mlle Camus, appelée à d'autres fonctions.

10 novembre. — M. l'abbé Régnaux, curé de la paroisse Saint-Gervais à Rouen, est nommé aumônier (3e classe) de l'école normale d'institutrices de Rouen (emploi nouveau).

Mlle Marguerite Sicre, pourvue du brevet supérieur, est déléguée, à titre provisoire, dans les fonctions de maîtresse-adjointe (3e classe) à l'école normale d'institutrices de Lons-le-Saunier (emploi nouveau).

24 novembre. — M. l'abbé Mauguin, aumônier du lycée de Versailles, est nommé aumônier (3e classe) de l'école normale d'institutrices de Versailles (emploi nouveau).

Inspection des salles d'asile.

30 octobre. — Mlle Klecker, déléguée spéciale pour l'inspection des salles d'asile de l'académie de Bordeaux, est promue de la troisième à la seconde classe de son emploi à partir du 1er octobre 1879.

Commission des salles d'asile.

8 novembre. — Mme Gauthier, déléguée spéciale pour l'inspection des salles d'asile de l'académie de Paris et M. Boniface, chef du 1er bureau de la direction de l'enseignement primaire, sont nommés membres de la commission chargée d'étudier un projet de revision de l'organisation de l'enseignement dans les salles d'asile.

Commission des bibliothèques scolaires.

19 novembre. — M. Tisserand, directeur de l'agriculture au ministère de l'agriculture et du commerce, et M. Boutan, inspecteur général de l'instruction publique, directeur honoraire de l'enseignement primaire, sont nommés membres de la Commission des bibliothèques scolaires et populaires.

Comité consultatif de l'enseignement public (3e section, Enseignement primaire).

5 décembre. — M. Boniface, chef du 1er bureau de la direction de l'enseignement primaire, est nommé membre du Comité consultatif de l'enseignement primaire.

Administration académique.

19 novembre. — M. Hanriot, inspecteur primaire à Auxerre, est nommé membre du conseil départemental de l'instruction publique de l'Yonne, en remplacement de M. Beaugendre, appelé à une autre résidence.

20 novembre. — M. Paris, inspecteur primaire à Rouen, est nommé membre du conseil départemental de l'instruction publique de la Seine-Inférieure, en remplacement de M. Raullet, admis à faire valoir ses droits à une pension de retraite.

Administration centrale.

29 novembre. — M. Chevalier, sous-chef adjoint au 5e bureau de l'enseignement primaire, est nommé sous-chef au même bureau (Service de la géographie).

30 novembre. — M. Landrin, attaché au cabinet du Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, est préposé à l'administration de la Salle des fêtes, à la conservation des collections ethnographiques du ministère au Trocadéro et à la régie du palais.

12 décembre. — M. Hamonic, employé au bureau des travaux historiques, est nommé employé au bureau des archives et de l'enregistrement (Section de l'enregistrement).

M. Legendre, ancien employé au service de l'Exposition universelle, attaché à la commission du musée ethnographique, passe, comme employé auxiliaire, au bureau des travaux historiques, en remplacement de M. Hamonic.

Diplômes de maître de gymnastique.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu le procès-verbal des examens subis, le 30 juillet 1879, devant la commission de gymnastique de l'académie de Paris;

Vu la proposition de M. le Vice-Recteur de l'académie de Paris, en date du 1er octobre,

Arrête:

Des diplômes de maître de gymnastique sont délivrés à:

MM.

Bonvallet (Henry-Arthur-Ferdinand), né le 15 mars 1862, à Thoré (Loir-et-Cher), élève-maître à l'école normale de Blois;

Granger (Clovis), né le 4 juin 1858, à Lancône (Loir-et-Cher), élève à l'école normale de Blois;

Chevais (Henri-Alexandre), né le 25 janvier 1861, à Savigny (Loir-et-Cher), élève de l'école normale de Blois;

Landeroin (Marie-Sylvain-Alexandre), né le 7 octobre 1861, à Saint-Romain (Loir-et-Cher), élève à l'école normale de Blois;

Neilz (Jacques-Michel-Ernest), né le 21 novembre 1861, à Thoré (Loir-et-Cher), élève de l'école normale de Blois;

Redouin (Alphonse-Emile), né le 31 mai 1860. à Mosée (Loir-et-Cher) élève à l'école normale de Blois;

Rousseau (Léon-Aristide-Victor), né le 25 mai 1860, à Ouzouer-le-Marché (Loir-et-Cher), élève à l'école normale de Blois;

Touchain (Prosper-Auguste), né le 9 février 1860, à Saint-Romain (Loir-et-Cher), élève à l'école normale de Blois;

Roger (Edouard-Julien), né le 20 février 1859, à Frazé (Eure-et-Loir), élève à l'école normale de Chartres;

Canton (François-Honoré), né le 26 décembre 1847, à Trie (Hautes-Pyrénées), professeur à l'école normale de Cluny;

Baudrier (Ernest-Arthur), né le 31 décembre 1859, à Blennes (Seine-et-Marne), élève à l'école normale d'Auteuil;

Pavy (Jean-Augustin), né le 28 février 1859, à Saint-Maximin (Oise), élève à l'école normale d'Auteuil;

Gourgeois (Eugène-Alexandre), né le 27 avril 1860, à Saint-Fargeau, Seine-et-Marne), élève à l'école normale d'Auteuil;

» Art. 2. — La requête de la dame Thomas est rejetée.

» Art. 3. — Expédition de la présente décision sera transmise au Ministre de l'instruction publique. »

Quatorze décisions ont été rendues dans des affaires analogues.

DEUXIÈME ARRÊT

Sur la requête de la dame Armand, institutrice à La Roque-d'Antheron, à l'effet d'annuler pour excès de pouvoir l'arrêté portant que la direction de l'école de ladite commune serait à l'avenir confiée à une institutrice laïque,

« Le Conseil d'Etat,

» Considérant que l'arrêté attaqué, en date du 26 avril 1878, par lequel le préfet du département des Bouches-du-Rhône a décidé que la direction de l'école communale de filles établie à La Roque-d'Antheron sera confiée à l'avenir à une institutrice laïque, et a chargé le sous-préfet d'Aix et l'inspecteur d'académie, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution de cette décision, ne constituait qu'une mesure préparatoire, laquelle ne faisait point obstacle à ce que la dame Armand continuât d'exercer les fonctions d'institutrice publique dans la commune d'Antheron jusqu'à ce qu'elle en eût été relevée soit par une décision expresse, soit par l'effet de la nomination de l'institutrice appelée à lui succéder;

» Qu'il suit de là que l'arrêté précité du préfet des Bouches-du-Rhône n'est pas de nature à être déféré au Conseil d'Etat, par application des lois des 7-14 octobre 1850, et du 24 mai 1872,

» Décide,

» La requête de la dame Armand est rejetée comme non recevable. »

Neuf arrêtés semblables ont été rendus dans des affaires de même nature.

Bibliothèques pédagogiques (traductions).

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Arrête :

Article premier. — Il est institué, sous le nom de « *Comité pour l'examen et la publication d'ouvrages pédagogiques étrangers* », une seconde section de la Commission des bibliothèques pédagogiques.

Art. 2. — Cette seconde section aura des attributions distinctes de celles de la première. Toutefois, sur la proposition du Bureau, les deux sections pourront être réunies en assemblée générale.

Art. 3. — Sont nommés membres du Comité ci-dessus désigné :

MM. Gréard (de l'Institut), vice-recteur de l'académie de Paris, *président;* Rapet, inspecteur général honoraire et Buisson, directeur de l'enseignement primaire, *vice-présidents;* Berger, directeur du Musée pédagogique; Colani, conservateur adjoint à la bibliothèque de l'Université; Cadet, chef du 5e bureau de l'enseignement primaire; Depping, conservateur adjoint à la bibliothèque Sainte-Geneviève; Dreyfus-Brisach, publiciste; Desbordes-Valmore, chef de bureau au ministère;

Par décisions du 11 décembre 1879, prises conformément à l'arrêté du 21 août 1858, la médaille d'argent a été décernée aux instituteurs, institutrices et directrices d'asile dont les noms suivent :

M. Barreyre (Jacques), instituteur public à Brassac (Puy-de-Dôme); Mme Blanc (Françoise), institutrice communale à Bussière-et-Pruns (Puy-de-Dôme); M. Larchet (Louis-Crépin), instituteur public à Bruyères (Aisne); M. Gobancée (Louis-François), instituteur public à Brasles (Aisne); Mlle Guyot (Palmyre), institutrice communale à Saint-Quentin Aisne); Mme Béchard (Sœur Sainte-Hedwige), directrice d'asile à La Capelle (Aisne); M. Luga (Pierre), instituteur public à Cailhau (Aude); M. Besse (Jules), instituteur public à Ribérac (Dordogne); Mlle Gouyou (Noémi), institutrice à Saint-Cyprien (Dordogne); M. Robert (Jean), instituteur public à Grignon (Côte-d'Or); Mlle Gagnet (Sœur Saint-Hilaire), directrice d'asile public à Plombières-les-Dijon (Côte-d'Or).

TRAVAUX PARLEMENTAIRES

A la rentrée des Chambres du 27 novembre M. Jules Ferry a présenté au nom de M. le Ministre des finances et au sien :

1° Un projet de loi portant : 1° création de la caisse pour la construction des lycées nationaux, collèges communaux et écoles primaires; 2° ouverture au ministère de l'instruction publique et des beaux-arts, sur l'exercice 1879, d'un crédit de 17 millions à titre de subvention extraordinaire à ladite caisse;

2° Un projet de loi portant ouverture audit ministère d'un crédit supplémentaire de 1,456,000 francs destiné à compléter la subvention accordée par l'Etat aux communes qui établissent chez elles la gratuité de l'enseignement primaire;

3° Un projet de loi adopté par la Chambre des députés, adopté avec modification par le Sénat, relatif à l'enseignement supérieur en Algérie.

— Dans la séance du 2 décembre, M. Giraud a déposé un rapport sur la proposition de loi adoptée par le Sénat, ayant pour objet de rendre obligatoire l'enseignement de la gymnastique.

— Le crédit demandé le 27 novembre (1,456,000 francs) a été soumis aux voix et adopté par la Chambre dans sa séance du 4 décembre, — adopté ensuite par le Sénat ; la loi portant ouverture dudit crédit a été promulguée le 20 du même mois.

— Dans la séance du 6 décembre, M. Paul Bert a déposé sur le bureau de la Chambre le rapport de la Commission chargée d'examiner la proposition de loi de M. Barodet et plusieurs de ses collègues sur l'instruction primaire. Ce rapport sera imprimé et distribué.

Dans la même séance, M. Bourgeois a prié la Chambre d'autoriser le renvoi à la Commission de l'instruction primaire de la proposition qu'il



a déposée le 8 juillet. et qui est relative à l'inspection et à la surveillance des écoles primaires; il demande qu'aux termes de la loi nouvelle, le conseiller général et le conseiller d'arrondissement, élus du suffrage universel, fassent toujours de droit partie des délégations cantonales. Cette proposition de loi a été imprimée, distribuée, et, d'accord avec M. Datas, président de la 14e commission d'initiative parlementaire, et avec M. Paul Bert, M. Bourgeois a demandé qu'elle soit renvoyée à la Commission de l'instruction primaire. Le renvoi a été ordonné.

INFORMATIONS, NOUVELLES ET FAITS SCOLAIRES.

Un nouveau ministère a été constitué le 28 décembre dernier. Ont été nommés :

M. Freycinet, ministre des affaires étrangères, président du Conseil.
M. Lepère, ministre de l'intérieur et des cultes.
M. le général Farre, ministre de la guerre.
M. l'amiral Jauréguiberry, ministre de la marine.
M. J. Ferry, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts.
M. Magnin, ministre des finances.
M. Cochery, ministre des postes et des télégraphes.
M. Varroy, ministre des travaux publics.
M. Tirard, ministre de l'agriculture et du commerce.
M. Cazot, ministre de la justice.

Les auteurs ou éditeurs qui désirent soumettre à la Commission des souscriptions, des cartes, des globes terrestres ou des appareils géographiques non examinés ou modifiés d'après les indications de la Commission, sont invités à les déposer au Musée pédagogique, rue Lhomond, 42, les mardis, jeudis et samedis, de 2 à 4 heures du soir. Il leur en sera délivré récépissé.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie
RUE BERGÈRE 20, A PARIS. — 926-0.

REVUE PÉDAGOGIQUE

ACTES OFFICIELS

Conseil d'État (statuant au contentieux).

Présidence de M. Laferrière.

Séance du 9 décembre 1879.

INSTITUTEURS CONGRÉGANISTES. — REMPLACEMENT PAR DES INSTITUTEURS LAIQUES. — ARRÊTÉS PRÉFECTORAUX. — RECOURS EN NULLITÉ. — SUPÉRIEURS DES CONGRÉGATIONS RELIGIEUSES. — DROIT D'INTERVENTION. — COMMUNES. — DROIT D'INTERVENTION. — NON-RECEVABILITÉ. — REJET.

Si, aux termes des articles 31 de la loi du 15 mars 1850 et 8 de la loi du 14 juin 1854, les supérieurs des congrégations religieuses présentent des instituteurs au choix des préfets, ils n'ont pas qualité pour se pourvoir devant le Conseil d'Etat contre l'arrêté préfectoral qui relève l'instituteur de ses fonctions ;

Si les articles 4 du décret du 9 mars 1852 et 8 de la loi du 14 juin 1854 attribuent aux conseils municipaux qualité pour donner un avis ou émettre un vœu relatif à la nomination des instituteurs, les communes ne sauraient se prévaloir de ces dispositions pour intervenir devant le Conseil d'Etat à l'occasion du recours formé par un instituteur communal contre l'arrêté préfectoral qui le relève de ses fonctions.

Comme tous les fonctionnaires publics de l'ordre administratif, les instituteur, communaux sont essentiellement amovibles. Ils peuvent, dans tous les cas être relevés de leurs fonctions par le prefet pour les besoins de service, ou dans un intérêt d'ordre public, sans qu'il y ait lieu de se préoccuper s'il y a « vacance » dans l'école communale, dans les termes de l'article 15 du décret du 7 octobre 1850.

N'est qu'une simple mesure préparatoire et dès lors n'est pas susceptible de recours devant le Conseil d'Etat, l'arrêté préfectoral qui se borne à décider qu'à l'avenir la direction d'une école communale confiée à un instituteur congréganiste sera à l'avenir confiée à un instituteur laïque, et à charger le sous-préfet et l'inspecteur d'académie, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution de cette décision.

Ainsi jugé sur les recours formés par divers instituteurs congréganistes contre les arrêtés préfectoraux décidant la substitution, dans les écoles par eux dirigées, de l'enseignement laïque à l'enseignementcongréganiste, recours dont le Conseil d'État était saisi.

Sur les diverses affaires qui lui étaient soumises, le Conseil d'État a statué par des arrêts qui consacrent en ces termes les points de droit ci-dessus précisés :

PREMIER ARRÊT.

« Le Conseil d'État,

» Statuant au contentieux,

» Sur le rapport de la section du contentieux

» Vu la requête de la dame Thomas, en religion sœur Marie-Bertille;

de la dame Alleau. supérieure générale de la congrégation des Sœurs de la Charité de Sainte-Marie d'Angers et de la commune de Perreux. à l'effet d'annuler pour excès de pouvoir l'arrêté portant que l'école communale des filles de Perreux serait dirigée par une institutrice laïque;

» Sur le recours de la dame Alleau, supérieure générale de la Congrégation des Sœurs de la Charité de Sainte-Marie d'Angers :.

» Considérant que si, aux termes des articles 31 de la loi du 15 mars 1850 et 8 de la loi du 14 juin 1854, les supérieurs des congrégations religieuses vouées à l'enseignement et autorisées par la loi ou reconnues comme établissements d'utilité publique présentent des instituteurs au choix des préfets, il ne leur appartient pas. en leur dite qualité. de se pourvoir devant le Conseil d'Etat contre l'arrêté par lequel le préfet relève de ses fonctions un instituteur communal;

» Sur l'intervention de la commune de Perreux :

» Considérant que si. aux termes des articles 4 du décret du 9 mars 1852. et 8 de la loi du 14 juin 1854. les conseils municipaux ont qualité pour donner un avis ou émettre un vœu relativement à la nomination d'un instituteur. les communes ne sauraient se prévaloir de ces dispositions pour intervenir devant le Conseil d'Etat à l'occasion d'un recours formé par un instituteur communal contre l'arrêté par lequel le préfet l'a relevé de ses fonctions;

» Sur le recours de la dame Thomas. en religion sœur Marie-Bertille. ex-institutrice communale à Perreux :

» Considérant que la requérante soutient que. d'après les dispositions combinées des lois du 28 juin 1833 et du 15 mars 1850. elle ne pouvait être privée de ses fonctions d'institutrice publique communale que par l'effet d'une révocation motivée par une infraction à ses devoirs professionnels et ayant le caractère d'une peine disciplinaire;

» Considérant que si. aux termes de l'article 23 de la loi du 28 juin 1833, les instituteurs publics communaux ne pouvaient être révoqués que par le comité d'arrondissement en cas de négligence habituelle ou de faute grave. après avoir été entendus ou dûment appelés et sauf appel devant le ministre en conseil de l'instruction publique, ces dispositions ont été abrogées par l'article 33 de la loi du 15 mars 1850 qui a conféré au recteur le droit de révoquer les instituteurs nommés par les conseils municipaux. et qui n'a soumis l'exercice de ce pouvoir à aucune restriction établie en faveur des instituteurs;

» Considérant. d'autre part, que le droit de nommer et le droit de révoquer les instituteurs qui avaient été conférés à des autorités différentes par la loi du 15 mars 1850. ont été réunis entre les mains du recteur par le décret du 9 mars 1852 (art. 4). puis du préfet. agissant sous l'autorité du ministre de l'instruction publique par la loi du 14 juin 1854 (art. 8);

» Considérant que le décret et la loi précités ont eu pour but et pour effet de placer les instituteurs publics communaux sous la surveillance et sous l'autorité directes du pouvoir exécutif;

commission n'avait pu, en février 1879, examiner qu'une très faible partie des livres qui lui avaient été envoyés de tous les points de la France; le nombre des publications qu'il eût fallu examiner s'élevait alors à plusieurs milliers et, depuis cette époque, il n'a cessé de s'accroître.

Lors de mon arrivée aux affaires, j'ai dû inviter la commission à s'interrompre dans cette partie de son travail et à se consacrer à une œuvre non moins urgente, laconfection du catalogue des ouvrages destinés aux bibliothèques scolaires et populaires. Il n'a donc pas été publié de suite aux listes reproduites dans le *Bulletin.* Mais la publication de ces premières listes, et l'annonce d'un futur catalogue de livres de prix ont créé, soit pour les éditeurs, soit pour le personnel enseignant, une situation d'attente et d'incertitude à laquelle il convient de mettre un terme.

D'une part, en effet, les listes publiées sont loin de former un catalogue raisonné des ouvrages qu'il serait désirable de mettre entre les mains des jeunes lauréats de nos écoles; d'autre part, ce sont les livres envoyés les premiers qui, seuls, ont été soumis à l'examen; or, le seul fait de leur inscription sur les listes incomplètes semble constituer un avantage pour certaines publications et un désavantage pour d'autres, bien qu'il ait toujours été entendu que le catalogue à élaborer n'aurait pas un caractère exclusif et limitatif.

Dans cette situation, fallait-il engager la commission à reprendre le travail interrompu, comme si elle était vraiment en mesure d'examiner tous les livres qui lui ont été ou pourront lui être envoyés par les éditeurs? Je ne l'ai pas pensé.

L'énorme production de la librairie française en ce genre de publications, le nombre forcément restreint des membres de la commission, la multiplicité des travaux auxquels elle est obligée de se livrer, ne me permettent pas, après une expérience de plusieurs mois, d'espérer un résultat satisfaisant.

J'ai donc décidé que, pour les livres de prix, on renoncerait à rédiger un catalogue qui, en indiquant certains ouvrages au choix des instituteurs, aurait l'inconvénient de paraître exclure les ouvrages non encore examinés.

Cette décision a évidemment pour conséquence le retrait des approbations accordées précédemment à un certain nombre d'ouvrages; mais s'ils perdent l'espèce de privilège dont ils semblaient jouir par suite de circonstances toutes fortuites, c'est pour rentrer sous le régime de la liberté commune réclamé avec instance par le plus grand nombre des éditeurs.

Toutefois, le Ministre de l'instruction publique n'entend pas s'abstenir entièrement dans une question qui intéresse la bonne direction de notre enseignement national.

La Commission des bibliothèques scolaires et populaires, que je viens de reconstituer par mon arrêté du 10 janvier, reçoit une organisation qui lui permettra de remplir plus efficacement les diverses missions qui lui sont confiées.

» Art. 2. — La requête de la dame Thomas est rejetée.
» Art. 3. — Expédition de la présente décision sera transmise au Ministre de l'instruction publique. »

Quatorze décisions ont été rendues dans des affaires analogues.

DEUXIÈME ARRÊT

Sur la requête de la dame Armand, institutrice à La Roque-d'Antheron. à l'effet d'annuler pour excès de pouvoir l'arrêté portant que la direction de l'école de ladite commune serait à l'avenir confiée à une institutrice laïque,

« Le Conseil d'Etat,

» Considérant que l'arrêté attaqué, en date du 26 avril 1878, par lequel le préfet du département des Bouches-du-Rhône a décidé que la direction de l'école communale de filles établie à La Roque-d'Antheron sera confiée à l'avenir à une institutrice laïque, et a chargé le sous-préfet d'Aix et l'inspecteur d'académie, chacun en ce qui le concerne. de l'exécution de cette décision, ne constituait qu'une mesure préparatoire. laquelle ne faisait point obstacle à ce que la dame Armand continuât d'exercer les fonctions d'institutrice publique dans la commune d'Antheron jusqu'à ce qu'elle en eût été relevée soit par une décision expresse, soit par l'effet de la nomination de l'institutrice appelée à lui succéder;

» Qu'il suit de là que l'arrêté précité du préfet des Bouches-du-Rhône n'est pas de nature à être déféré au Conseil d'Etat, par application des lois des 7-14 octobre 1850, et du 24 mai 1872,

» Décide,

» La requête de la dame Armand est rejetée comme non recevable. »

Neuf arrêtés semblables ont été rendus dans des affaires de même nature.

Bibliothèques pédagogiques (traductions).

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Arrête :

Article premier. — Il est institué, sous le nom de « *Comité pour l'examen et la publication d'ouvrages pédagogiques étrangers* », une seconde section de la Commission des bibliothèques pédagogiques.

Art. 2. — Cette seconde section aura des attributions distinctes de celles de la première. Toutefois, sur la proposition du Bureau, les deux sections pourront être réunies en assemblée générale.

Art. 3. — Sont nommés membres du Comité ci-dessus désigné :

MM. Gréard (de l'Institut), vice-recteur de l'académie de Paris, *président;* Rapet, inspecteur général honoraire et Buisson, directeur de l'enseignement primaire, *vice-présidents;* Berger, directeur du Musée pédagogique; Colani, conservateur adjoint à la bibliothèque de l'Université; Cadet, chef du 5e bureau de l'enseignement primaire; Depping. conservateur adjoint à la bibliothèque Sainte-Geneviève; Dreyfus-Brisach, publiciste; Desbordes-Valmore, chef de bureau au ministère;

Guillaume-Golay, collaborateur de la *Revue pédagogique* et du *Dictionnaire de pédagogie;* Jost, inspecteur primaire; Magnabal, chef de division à l'administration centrale; Félix Pécaut, publiciste; Rambaud, chef du cabinet du ministre; Rouzé, professeur au lycée Louis-le-Grand; Soldi, professeur; Vapereau, inspecteur général de l'enseignement primaire; Mlle Dosquet, directrice du cours pratique des salles d'asile; Mme Dillon, déléguée générale pour l'inspection des salles d'asile; Mlle Matrat, déléguée générale pour l'inspection des salles d'asile; M. Armagnac, sous-chef du bureau à l'Administration centrale, *secrétaire.*

Art. 4. — La Commission pourra s'adjoindre, à titre de membres auxiliaires, les personnes qu'elle jugera convenable d'appeler en raison de leur compétence spéciale.

Fait à Paris, le 5 décembre 1879.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,
JULES FERRY.

Commission pour l'examen des aspirantes aux fonctions de directrice et maîtresse-adjointe d'école normale.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Arrête:

La Commission chargée de l'examen des aspirantes aux fonctions de maîtresse-adjointe et directrice d'école normale est constituée ainsi qu'il suit pour les concours de décembre 1879 et d'avril 1880:

BUREAU

MM. Gréard, vice-recteur de l'académie de Paris, *président;* Buisson, directeur de l'enseignement primaire, *vice-président;* Boniface, chef du 1er bureau de la direction de l'enseignement primaire, *secrétaire.*

SECTION DES SCIENCES

MM. Boutan, inspecteur général, *président;* Baudouin, inspecteur général; Bos, inspecteur d'académie; de Montmahou, inspecteur primaire; Hément, inspecteur primaire; Leyssenne, professeur au collège Sainte-Barbe; Mlle Matrat, déléguée générale.

SECTION DES LETTRES

MM. Gérardin, inspecteur général, *président;* Lescœur, inspecteur général; Puiseux, inspecteur général; Ebrard, inspecteur primaire; Rouzé, professeur au lycée Louis-le-Grand; Mlle Loizillon, déléguée générale.

SECTION DE PÉDAGOGIE

MM. Brouard, inspecteur général, *président;* Cadet, inspecteur primaire; Berger, inspecteur primaire; Jost, inspecteur primaire; Georgin, inspecteur primaire; Defodon, bibliothécaire du Musée pédagogique;

Lebourgeois (Henri), chef de bureau; Mme de Friedberg, directrice de l'école normale d'institutrices de la Seine.

JURY POUR LES MATIÈRES FACULTATIVES

Dessin, chant, langues vivantes.

MM. Ravaisson, inspecteur général, *président*; Pillet, inspecteur spécial du dessin; Cougny, inspecteur de dessin; Mouzin, professeur au Conservatoire de musique; Danhauser, inspecteur principal du chant; Dupaigne, inspecteur primaire; Chasles, inspecteur général; Perrens, inspecteur d'académie; Scherdlin, professeur d'allemand; Magnabal, chef de la division de comptabilité au ministère de l'instruction publique; Desbordes-Valmore, chef de bureau au ministère de l'instruction publique; Mlle Dosquet, directrice de l'école Pape-Carpantier (cours pratique des salles d'asile); Mme Dillon, déléguée générale pour l'inspection des salles d'asile.

Fait à Paris, le 9 décembre 1879.

JULES FERRY.

Commission des souscriptions.

La commission des souscriptions scientifiques et littéraires est constituée ainsi qu'il suit, pour l'année 1880 :

Le Ministre, *président ;* MM. Henri Martin, sénateur, membre de l'Académie française, *vice-président ;* Servaux, *secrétaire ;* Alglave, professeur agrégé à la faculté de droit de Paris; Bréal, membre de l'Institut; Chantepie du Dézert, bibliothécaire à l'Ecole normale supérieure; Charmes, chef du bureau des travaux historiques; Delaborde, membre de l'Institut; Deschanel, député ; Dumont, directeur de l'Enseignement supérieur; Egger, membre de l'Institut; Franklin, administrateur-adjoint de la bibliothèque Mazarine; Lalanne, bibliothécaire de l'Institut; Longpérier (de), membre de l'Institut; Maspéro, professeur au Collège de France; Maury (Alfred), membre de l'Institut; Milne-Edwards (Alph.), professeur au Muséum; Müntz, bibliothécaire de l'Ecole des Beaux-Arts; Rambaud, chef du Cabinet; Renan (Ernest), membre de l'Académie française; Sainte-Claire-Deville, membre de l'Institut.

Commission des bibliothèques populaires.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts;

Arrête :

Article premier. — La Commission consultative des bibliothèques scolaires et populaires instituée par arrêté du 15 mars 1879, sous la présidence du ministre, est subdivisée, à partir du 1er janvier 1880, en trois sections, savoir :

1° Le Comité de perfectionnement des publications populaires;

2° Le Comité des bibliothèques populaires libres et communales;

3° Le Comité des bibliothèques dites scolaires, qui porteront désormais le nom de bibliothèques populaires des écoles publiques; ce Comité sera également chargé des livres des prix.

Art. 2. — Le Comité de perfectionnement des publications populaires étudie, soit à la demande de l'Administration, soit sur la proposition de ses membres, les moyens les plus propres à encourager et à répandre les bons livres; il signale notamment au ministre les ouvrages à récompenser, les sujets à mettre au concours; il rédige les programmes du concours et juge les manuscrits présentés.

Le Comité des bibliothèques populaires libres et communales continue la publication du catalogue des ouvrages à l'usage des bibliothèques populaires; il peut proposer au ministre des souscriptions aux ouvrages les plus méritants.

Le Comité des bibliothèques populaires des écoles et des livres de prix signale au ministre :

1° Les ouvrages qu'il est le plus désirable de placer dans ces bibliothèques, soit comme premier fonds, soit comme dons du ministère;

2° Les ouvrages auxquels, en raison de leur mérite particulier, il y aurait lieu de souscrire pour les distribuer en prix dans les établissements publics d'instruction primaire.

Art. 3. — 1° Le Comité de perfectionnement des publications populaires est composé de :

MM. Charton, sénateur, Pelletan, sénateur, Laurent-Pichat, sénateur, Beaussire, député, *vice-présidents;* MM. Bréal, membre de l'Institut, inspecteur général de l'instruction publique; Brisson, député; Casimir-Périer, député; Colani, conservateur-adjoint à la bibliothèque de l'Université; Deschanel, député; Duvaux, député; Joseph Garnier, membre de l'Institut; Janet, membre de l'Institut; La Caze, député; Legouvé, de l'Académie française; H. Martin, sénateur, membre de l'Institut; F. Pécaut, publiciste; Sainte-Claire-Deville, membre de l'Institut; Schérer, sénateur; Spuller, député; Van Tieghem, membre de l'Institut; le président du Cercle de la librairie et cinq éditeurs nommés pour une année par le ministre.

2° Le Comité des bibliothèques populaires libres et communales est composé de :

MM. Le Blond, sénateur, A. Maury, membre de l'Institut, Frédéric Passy, membre de l'Institut, *vice-présidents;* MM. Ch. Bigot, publiciste; Albert Cahen; E. Cahun, publiciste; Challamel, bibliothécaire à Sainte-Geneviève; Chantavoine, professeur au collège Rollin; Chouquet, du Conservatoire national de musique; Daclin, archiviste à la direction des cultes; Girard de Rialle, publiciste; Guillemot, professeur au lycée Fontanes; Lereboullet, publiciste; Mario Proth, publiciste; Maze, député; Métivier, membre du Conseil municipal de Paris; Salomon, professeur au lycée Louis-le-Grand; Sauvestre, publiciste; Tisserand, directeur au ministère de l'agriculture; Vapereau, inspecteur général de l'instruction publique; Vauchez, secrétaire de la *Ligue de l'enseignement;* Lefebvre.

3° Le Comité des bibliothèques populaires des écoles et des livres de prix se compose de :

MM. Baudry, conservateur-administrateur de la Bibliothèque Mazarine, Boutan, inspecteur général, Manuel, inspecteur général, de Pressensé, ancien député, publiciste, *vice-Présidents;* Beaujean, inspecteur d'académie; Albert Dethomas, membre du jury de l'Exposition universelle de 1878; F. Cadet, inspecteur primaire de la Seine; Clerc, inspecteur primaire de la Seine; Cocheris, inspecteur général; Darboux, maître de conférences à l'Ecole normale supérieure; Dupaigne, inspecteur primaire de la Seine; Ebrard, inspecteur primaire de la Seine; Focillon, directeur de l'école Colbert; Gaspard, professeur au lycée Louis-le-Grand; Gérardin, inspecteur général; Gernez, professeur au lycée Louis-le-Grand; Hippeau, professeur de faculté honoraire; Jost, inspecteur primaire de la Seine; H. Lebourgeois, chef de bureau au ministère; Lenient, préfet des études à l'école normale de la Seine; Leyssenne, professeur à l'institution Sainte-Barbe; Messin, inspecteur primaire de la Seine; Eug. Muller, sous-bibliothécaire à l'Arsenal; Pigeonneau, maître de conférences à la faculté des lettres; de Rillé, compositeur; Trélat, professeur à la faculté de médecine; E. Zévort, professeur au lycée Henri IV.

4° Sont membres de droit de la Commission :

Le chef du cabinet du ministre; le directeur de l'enseignement supérieur; le directeur de l'enseignement secondaire; le directeur de l'enseignement primaire; le vice-recteur de l'académie de Paris; l'inspecteur général des bibliothèques populaires; le directeur du musée pédagogique; le chef du 5° bureau de l'enseignement primaire; le sous-chef du 5° bureau de l'enseignement primaire.

Fait à Paris, le 10 janvier 1880.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Circulaire relative aux livres de distribution de prix.

Monsieur le Préfet,

En vous envoyant un exemplaire du 1er fascicule du catalogue à l'usage des bibliothèques populaires, je tiens à appeler votre attention sur la question des livres destinés à être donnés en prix dans les écoles. Mon honorable prédécesseur avait chargé la *Commission d'examen des bibliothèques scolaires* d'examiner, outre les ouvrages destinés à ces bibliothèques, ceux qui pourraient être donnés en prix dans les écoles primaires publiques.

Cette commission, dans une suite de séances tenues en octobre, novembre, décembre 1878 et janvier 1879, avait dressé plusieurs listes d'ouvrages destinés à figurer dans un *Catalogue des livres de prix;* elles ont été publiées dans les numéros 434, 435 et 436 du *Bulletin administratif de l'instruction publique.* Malgré une activité incessante, cette

specteur primaire (2e classe) à Mézières (Ardennes), en remplacement de M. Cautel, admis à la retraite.

M. Rinquin, commis d'académie à Douai, pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur primaire (3e classe) à Rethel (Ardennes), en remplacement de M. Druaux, qui reçoit une autre destination.

Un congé d'inactivité de trois mois est accordé, pour raison de santé, à M. Arrighi, inspecteur primaire à Draguignan (Var).

M. Pourrière, inspecteur primaire (3e classe) à Saint-Jean-de-Maurienne), est nommé, en la même qualité, à Draguignan (Var), en remplacement de M. Arrighi, en congé d'inactivité.

M. Dubois, instituteur public à Tullins (Isère), pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur primaire (3e classe) à Saint-Jean-de-Maurienne (Savoie), en remplacement de M. Pourrière, qui reçoit une autre destination.

M. Delong, inspecteur primaire à Saint-Sever (Landes), est admis à faire valoir ses droits à une pension de retraite.

Nouvelles circonscriptions de l'inspection primaire.

Une troisième circonscription d'inspection primaire est créée dans l'arrondissement d'Amiens.

Les attributions de la nouvelle circonscription seront ultérieurement déterminées.

— L'arrondissement de Caen est divisé en deux circonscriptions d'inspection primaire.

La première circonscription comprend les cantons de Bourguébus, Caen (Est), Creully, Douvres, Troarn.

La deuxième circonscription se compose des cantons de Caen (Ouest), Evrecy, Tilly-sur-Seulles, Villers-Bocage, Aunay-sur-Odon, Caumont.

Le chef-lieu de ces deux circonscriptions d'inspection est fixé à Caen.

— L'arrondissement de Nantes est divisé en deux circonscriptions d'inspection primaire.

Les attributions de la nouvelle circonscription seront déterminées ultérieurement.

— L'arrondissement de Roanne est divisé en deux circonscriptions d'inspection primaire.

Les attributions de la nouvelle circonscription seront déterminées ultérieurement.

— L'arrondissement de Tours est divisé en deux circonscriptions d'inspection primaire.

Les attributions de la nouvelle circonscription seront déterminée ultérieurement.

— L'arrondissement de Valence est divisé en deux circonscriptions d'inspection primaire.

Une section spéciale s'occupera de l'acquisition des livres de prix. Elle ne dressera pas de catalogue, elle aura seulement à me signaler les ouvrages qui lui paraîtraient mériter les encouragements de mon Ministère sous la forme de souscriptions. J'apprécierai s'il y a lieu de rendre publiques ces marques d'intérêt, afin de susciter le zèle des auteurs et des éditeurs, de diriger leurs efforts, de leur signaler les types de publications dont il y aurait utilité à se rapprocher.

J'espère pouvoir concilier ainsi l'intérêt scolaire et celui de la liberté commerciale.

Je vous prie, Monsieur le Préfet, de porter cette décision à la connaissance du personnel enseignant de votre département.

Paris, le 13 janvier 1880.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Circulaire du Ministre de l'intérieur relative au choix des heures pour l'enseignement du catéchisme aux élèves des écoles primaires publiques.

Monseigneur,

L'attention de M. le Ministre de l'Instruction publique et la mienne ont été appelées sur les inconvénients que présente, dans un grand nombre de localités, le choix des heures pour l'enseignement du catéchisme aux enfants des écoles primaires publiques.

Les curés ou desservants exigent, conformément à l'article 23 du règlement-modèle des écoles publiques, que l'instituteur conduise ou fasse conduire à l'église les enfants qui se préparent à la première communion, toutes les fois que leur présence est nécessaire. Or, il arrive souvent que les heures consacrées à l'enseignement religieux coïncident avec les heures de classe et que l'instituteur, qui n'a pas d'adjoint pour le suppléer, est obligé de laisser ses élèves sans surveillance et sans leçons pendant qu'il conduit les enfants du catéchisme à l'église.

M. le Ministre de l'instruction publique considère que cette manière de procéder est contraire à la discipline et au bon ordre scolaire, et qu'il importe de mettre un terme à une situation si préjudiciable aux intérêts de l'enseignement.

Tant que le règlement actuel sera en vigueur, mon collègue estime que c'est à l'autorité ecclésiastique qu'il appartient de prendre les mesures de conciliation nécessaires pour permettre aux instituteurs de s'acquitter des devoirs multiples que le règlement leur impose. En effet, dit-il, le curé ou desservant, chargé de donner les leçons de catéchisme, est plus libre de son temps que l'instituteur, qui est tenu de faire trois heures de classe le matin et trois heures le soir, et ne peut abandonner une partie de ses élèves pour en conduire quelques-uns à l'église.

D'après ces considérations, M. le Ministre de l'instruction publique m'a exprimé le désir que des instructions soient adressées à MM. les curés et desservants pour les engager à s'entendre au préalable avec les instituteurs, afin que les heures de catéchisme soient déterminées de la manière la moins préjudiciable au service scolaire.

Permettez-moi, Monseigneur, de solliciter dans ce but votre bienveillante intervention. J'hésite d'autant moins à adresser cet appel à Votre Grandeur, que les termes de l'article 23 précité du règlement pour les écoles publiques me paraissent contenir des éléments de conciliation suceptibles de prévenir, dans la plupart des localités, les difficultés qui m'ont été signalées.

Cet article en effet est ainsi conçu :

« Toutes les fois que la présence des élèves sera nécessaire à l'église pour les catéchismes, et principalement à l'époqne de la première communion, *l'instituteur devra les y conduire* ou *les y faire conduire* PAR UNE PERSONNE AUTORISÉE PAR LE CURÉ.

« Dans ces circonstances, l'instituteur se concertera avec le curé pour que les heures des exercices religieux se concilient, autant que possible, avec celles de la classe. »

Il résulte de ces dispositions que si l'instituteur est tenu, en principe, d'accompagner les élèves au catéchisme, cette nécessité n'est cependant pas absolue. Le maître d'école peut confier le soin de cette conduite à une personne étrangère au service scolaire, à la condition qu'elle reçoive l'agrément du curé. A ce premier point de vue, il sera presque toujours possible d'obtenir, par le choix concerté d'un intermédiaire, que l'instituteur soit dispensé d'abandonner son école pendant une partie du temps où sa présence y est indispensable. En assurant ainsi à l'instituteur le moyen de remplir entièrement sa mission d'enseignement, cette combinaison me paraît être essentiellement favorable à deux catégories d'élèves : ceux que leur âge ne permet pas d'admettre encore au catéchisme, et ceux qui ont cessé d'en suivre les exercices.

Mais, alors même que les enfants du catéchisme sont conduits à l'église par une personne autre que l'instituteur, l'intérêt de cette troisième catégorie d'élèves exige qu'ils ne soient pas privés, pendant ce temps, des leçons du maître d'école et placés ainsi dans un état d'infériorité à l'égard de leurs condisciples. C'est dans le but de sauvegarder cet intérêt que la disposition finale de l'article 23 du règlement prescrit à l'instituteur de se concerter avec le curé pour que les heures des exercices religieux se concilient autant que possible avec celles de la classe.

Je ne doute pas, Monseigneur, que ce résultat ne puisse être facilement atteint par la haute influence de vos conseils, dans les paroisses de votre diocèse. Peut-être conviendrait-il de recommander de préférence le choix du dimanche et du jeudi pour les exercices du catéchisme. Mais, dans le cas où ces deux jours ne suffiraient pas, je prie Votre Grandeur de vouloir bien donner à MM. les curés et desservants des instructions pour que les autres jours de la semaine, à

moins d'impossibilité absolue, ils aient soin de ne pas consacrer au catéchisme les heures pendant lesquelles les élèves doivent se trouver à l'école.

Je vous serai obligé de m'accuser réception de la présente circulaire, et de me faire connaître la suite que Votre Grandeur aura jugé opportun d'y donner.

Le Ministre de l'intérieur et des cultes
CH. LEPÈRE.

Pour copie conforme :
Le Conseiller d'Etat
Directeur général des cultes,
FLOURENS.

Administration centrale.

27 décembre 1879.—M. Berger, inspecteur de l'enseignement primaire. est nommé inspecteur général de l'instruction publique pour l'ordre de l'enseignement primaire (hors cadre).

M. Topin (Marius) est nommé inspecteur général des bibliothèques scolaires et populaires.

30 décembre. — M. Berger, inspecteur général de l'instruction publique pour l'ordre de l'enseignement primaire (hors cadre), est nommé directeur du musée pédagogique et de la bibliothèque centrale de l'enseignement primaire.

M. Clerc, chargé, à titre de suppléant, des fonctions d'inspecteur primaire du département de la Seine, est nommé inspecteur primaire du département de la Seine, en remplacement de M. Berger, appelé à d'autres fonctions.

M. Lafforgue, instituteur public à Salies (Haute-Garonne), est nommé employé au musée pédagogique et à la bibliothèque centrale de l'enseignement primaire.

Inspection académique.

19 janvier 1880. — M. Ditandy, inspecteur d'académie (2e classe) à Perpignan, est nommé inspecteur d'académie (1re classe) en résidence à Laval, en remplacement de M. Charpentier, admis, sur sa demande, à faire valoir ses droits à la retraite et nommé inspecteur honoraire.

M. Audray, inspecteur d'académie (3e classe) à Mende, est nommé inspecteur d'académie (2e classe) à Perpignan, en remplacement de M. Ditandy, appelé à une autre résidence.

M. Pestelard (Marie-Emile), professeur agrégé de philosophie au lycée de Reims, est nommé inspecteur d'académie (3e classe) à Mende, en remplacement de M. Audray, appelé à une autre résidence.

Inspection générale des salles d'asile.

7 janvier 1880. — Mme Rocher-Ripert, déléguée générale pour l'inspection des salles d'asile, est admise à faire valoir ses droits à une pension de retraite et nommée déléguée générale honoraire pour l'inspection des salles d'asile.

Mlle Dodu (Juliette), chevalier de la Légion d'honneur, est nommée déléguée générale (3e classe) pour l'inspection des salles d'asile, en remplacement de Mme Rocher-Ripert, admise à faire valoir ses droits à la retraite.

Commission des salles d'asile.

Mlle Dodu, déléguée générale pour l'inspection des salles d'asile, est nommée membre de la commission chargée d'étudier un projet de revision de l'organisation de l'enseignement dans les salles d'asile.

Inspection primaire.

1er janvier 1880. — M. Chevalier, délégué, à titre provisoire, dans les fonctions d'inspecteur primaire (3e classe) à Bolbec (Seine-Inférieure), est nommé inspecteur primaire (3e classe) à Bolbec (emploi nouveau).

9 janvier. — L'arrêté du 7 janvier 1879 portant création d'une 6e circonscription d'inspection primaire dans le département de l'Isère, est modifié de la manière suivante, conformément à la proposition de M. le recteur de l'académie de Grenoble et de M. le préfet de l'Isère.

« Le canton de Beaurepaire est détaché de la circonscription d'inspection primaire de Voiron et réuni à celle de l'arrondissement de Vienne. »

14 janvier. — Sont promus à partir du 1er janvier 1880, savoir:

1° De la 2e à la 1re classe:

MM. Laurent, inspecteur primaire à Joigny (Yonne); Lions, inspecteur primaire à Barcelonnette (Basses-Alpes); Maréchal, inspecteur primaire à La Châtre (Indre); Turbil, inspecteur primaire à Brioude (Haute-Loir);

2° De la 3e à la 2e classe:

MM. Quénardel, inspecteur primaire à Nogent-le-Rotrou (Eure-et-Loir); Sautré, inspecteur primaire à Commercy (Meuse).

22 janvier. — M. Tavel, inspecteur primaire (3e classe) à Die, est nommé, en la même qualité, à Romans (Drôme) (emploi nouveau).

M. Behr, inspecteur public à Limoges, pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur primaire (3e classe) à Die (Drôme), en remplacement de M. Tavel, qui reçoit une autre destination.

M. Gautier, inspecteur primaire (2e classe) à Vannes, est nommé, la même qualité, à Caen (Calvados) (emploi nouveau).

moins d'impossibilité absolue, ils aient soin de ne pas consacrer au catéchisme les heures pendant lesquelles les élèves doivent se trouver à l'école.

Je vous serai obligé de m'accuser réception de la présente circulaire, et de me faire connaître la suite que Votre Grandeur aura jugé opportun d'y donner.

Le Ministre de l'intérieur et des cultes
CH. LEPÈRE.

Pour copie conforme:
Le Conseiller d'Etat
Directeur général des cultes,
FLOURENS.

Administration centrale.

27 décembre 1879.—M. Berger, inspecteur de l'enseignement primaire, est nommé inspecteur général de l'instruction publique pour l'ordre de l'enseignement primaire (hors cadre).

M. Topin (Marius) est nommé inspecteur général des bibliothèques scolaires et populaires.

30 décembre. — M. Berger, inspecteur général de l'instruction publique pour l'ordre de l'enseignement primaire (hors cadre), est nommé directeur du musée pédagogique et de la bibliothèque centrale de l'enseignement primaire.

M. Clerc, chargé, à titre de suppléant, des fonctions d'inspecteur primaire du département de la Seine, est nommé inspecteur primaire du département de la Seine, en remplacement de M. Berger, appelé à d'autres fonctions.

M. Lafforgue, instituteur public à Salies (Haute-Garonne), est nommé employé au musée pédagogique et à la bibliothèque centrale de l'enseignement primaire.

Inspection académique.

19 janvier 1880. — M. Ditandy, inspecteur d'académie (2e classe) à Perpignan, est nommé inspecteur d'académie (1re classe) en résidence à Laval, en remplacement de M. Charpentier, admis, sur sa demande, à faire valoir ses droits à la retraite et nommé inspecteur honoraire.

M. Audray, inspecteur d'académie (3e classe) à Mende, est nommé inspecteur d'académie (2e classe) à Perpignan, en remplacement de M. Ditandy, appelé à une autre résidence.

M. Pestelard (Marie-Emile), professeur agrégé de philosophie au lycée de Reims, est nommé inspecteur d'académie (3e classe) à Mende, en remplacement de M. Audray, appelé à une autre résidence.

---

correction devait être accompagnée des interrogations et explications auxquelles le devoir pouvait donner lieu.

Au cours de l'examen, une épreuve a paru devoir être ajoutée pour les aspirantes à l'emploi de directrice; elle a eu pour objet la lecture expressive et le commentaire d'un texte emprunté aux classiques français de la pédagogie. Les aspirantes avaient, en outre, à répondre à quelques questions sur la législation, la réglementation, la comptabilité et la gestion économique des écoles normales.

Enfin comme épreuve pratique, chaque aspirante devait faire à des élèves-maîtresses, après trois heures de préparation à huis clos, une leçon sur un sujet choisi d'après la nature du concours auquel elle prenait part.

Pour procéder à ces diverses opérations, la Commission avait été divisée en trois sections répondant aux trois ordres du concours : *Maîtresses-adjointes* (Lettres) ; — *Maîtresses-adjointes* (Sciences) ; — *Directrices.*

Une section spéciale avait été formée pour diriger les épreuves facultatives *(Dessin, chant et langues vivantes).*

Le bureau, assisté des quatre présidents de section, a établi les règles qu'il y avait lieu de suivre uniformément pour la correction des épreuves, la supputation des points, la détermination des moyennes, etc. ; vous trouverez ci-joint le procès-verbal de sa délibération.

Les différentes sections ont procédé séparément, sous la direction de leur président, aux examens dont elles étaient chargées.

Après chaque série d'épreuves, le jugement a été prononcé par les sections réunies en assemblée plénière.

En voici les résultats sommaires :

A la suite de la composition écrite, 49 aspirantes ont été déclarées admissibles à l'épreuve orale :

Directrices, 24 ; *Maîtresses-adjointes* (Lettres), 14 ; *Maîtresses-adjointes* (Sciences), 11.

Sur ces 49 admissibles du premier degré, 27, après l'épreuve orale, ont été jugées dignes de subir l'épreuve pratique :

Directrices, 11 ; *Maîtresses-adjointes* (Lettres), 9 ; *Maîtresses-adjointes* (Sciences), 7.

L'épreuve pratique terminée, la Commission a déclaré aptes aux fonctions pour lesquelles elles avaient concouru :

Directrices, 4, ainsi classées par ordre de mérite : MMmes Murique, Chasteau, Lusier et Yon.

Maîtresses-adjointes (Lettres), 5 : MMmes Pieyre, Lacoste, Gastellier, Lacassagne et Maire.

Maîtresses-adjointes (Sciences), 2 : Mlles Seriés et Sirguey.

La Commission a distingué, en outre, 12 concurrentes — 9 maîtresses-adjointes, 3 [illegible]es — dont elle a consigné les noms au procès-[illegible]cés sous vos yeux. Ces aspirantes n'ont pas [illegible]cessaires pour l'admissibilité ; mais elles [illegible]urni la preuve d'une réelle valeur. [illegible]rochain concours ne leur soit favo-

M. Laigneau, inspecteur primaire (3e classe) à Ploërmel, est nommé. en la même qualité, à Vannes (Morbihan), en remplacement de M. Gautier, qui reçoit une autre destination.

M. David, instituteur public à Bailly (Oise), pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur primaire (3e classe), à Ploërmel (Morbihan), en remplacement de M. Laigneau, qui reçoit une autre destination.

M. Paty, inspecteur primaire (2e classe) à Paimbœuf, est nommé, en la même qualité, à Nantes (Loire-Inférieure) (emploi nouveau).

M. Viaud, inspecteur primaire (1re classe) à Rouen, est nommé, en la même qualité, à Paimbœuf (Loire-Inférieure), en remplacement de M. Paty, qui reçoit une autre destination.

M. Noël, instituteur à Nancy, pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur primaire (3e classe) à Rouen (Seine-Inférieure), en remplacement de M. Viaud, qui reçoit une autre destination.

M. Nogier, inspecteur primaire (3e classe) à Embrun, est nommé, en la même qualité, à Roanne (Loire) (emploi nouveau).

M. Pinoncély, maître adjoint à l'école normale de Mâcon, pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur primaire (3e classe) à Embrun (Hautes-Alpes), en remplacement de M. Nogier, qui reçoit une autre destination.

M. Foubert, inspecteur primaire (3e classe) à Laval, est nommé, en la même qualité, à Amiens (Somme) (emploi nouveau).

M. Royer, inspecteur primaire (3e classe) à Châteaulin, est nommé, en la même qualité, à Laval (Mayenne), en remplacement de M. Foubert, qui reçoit une autre destination.

M. Philipot, inspecteur primaire (3e classe) à Marennes, est nommé. en la même qualité, à Châteaulin (Finistère), en remplacement de M. Royer, qui reçoit une autre destination.

M. Fèvre, instituteur public à Auxerre, pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur primaire (3e classe) à Marennes (Charente-Inférieure), en remplacement de M. Philipot, qui reçoit une autre destination.

M. Javary, inspecteur primaire (3e classe) à Sancerre, est nommé, en la même qualité, à Tours (Indre-et-Loire) (emploi nouveau).

M. Savonet, inspecteur primaire (1re classe) à Roanne, est nommé, en la même qualité, à Sancerre (Cher), en remplacement de M. Javary, qui reçoit une autre destination.

M. Leleu, inspecteur primaire (3e classe) à Argelès, est nommé, en la même qualité, à Roanne (Loire), en remplacement de M. Savonet, qui reçoit une autre destination.

M. Liquier, chef d'institution à Anduze (Gard), licencié en droit, pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur primaire (3e classe) à Argelès (Hautes-Pyrénées), en remplacement de M. Leleu, qui reçoit une autre destination.

M. Cautel, inspecteur primaire à Mézières (Ardennes), est admis, sur sa demande, à faire valoir ses droits à une pension de retraite.

M. Druaux, inspecteur primaire (3e classe) à Rethel, est nommé in-

correction devait être accompagnée des interrogations et explications auxquelles le devoir pouvait donner lieu.

Au cours de l'examen, une épreuve a paru devoir être ajoutée pour les aspirantes à l'emploi de directrice; elle a eu pour objet la lecture expressive et le commentaire d'un texte emprunté aux classiques français de la pédagogie. Les aspirantes avaient, en outre, à répondre à quelques questions sur la législation, la réglementation, la comptabilité et la gestion économique des écoles normales.

Enfin comme épreuve pratique, chaque aspirante devait faire à des élèves-maîtresses, après trois heures de préparation à huis clos, une leçon sur un sujet choisi d'après la nature du concours auquel elle prenait part.

Pour procéder à ces diverses opérations, la Commission avait été divisée en trois sections répondant aux trois ordres du concours : *Maîtresses-adjointes* (Lettres); — *Maîtresses-adjointes* (Sciences); — *Directrices.*

Une section spéciale avait été formée pour diriger les épreuves facultatives *(Dessin, chant et langues vivantes).*

Le bureau, assisté des quatre présidents de section, a établi les règles qu'il y avait lieu de suivre uniformément pour la correction des épreuves, la supputation des points, la détermination des moyennes, etc.; vous trouverez ci-joint le procès-verbal de sa délibération.

Les différentes sections ont procédé séparément, sous la direction de leur président, aux examens dont elles étaient chargées.

Après chaque série d'épreuves, le jugement a été prononcé par les sections réunies en assemblée plénière.

En voici les résultats sommaires:

A la suite de la composition écrite, 49 aspirantes ont été déclarées admissibles à l'épreuve orale :

Directrices, 24; *Maîtresses-adjointes* (Lettres), 14; *Maîtresses-adjointes* (Sciences), 11.

Sur ces 49 admissibles du premier degré, 27, après l'épreuve orale, ont été jugées dignes de subir l'épreuve pratique :

Directrices, 11; *Maîtresses-adjointes* (Lettres), 9; *Maîtresses-adjointes* (Sciences), 7.

L'épreuve pratique terminée, la Commission a déclaré aptes aux fonctions pour lesquelles elles avaient concouru :

Directrices, 4, ainsi classées par ordre de mérite : MM^mes Murique, Chasteau, Lusier et Yon.

Maîtresses-adjointes (Lettres), 5 : MM^mes Pieyre, Lacoste, Gastellier, Lacassagne et Maire.

Maîtresses-adjointes (Sciences), 2 : Mlles Seriés et Sirguey.

La Commission a distingué, en outre, 12 concurrentes — 9 maîtresses-adjointes, 3 directrices — dont elle a consigné les noms au procès-verbal pour qu'ils soient placés sous vos yeux. Ces aspirantes n'ont pas réuni la moyenne des points nécessaires pour l'admissibilité; mais elles ont toutes, à des degrés divers, fourni la preuve d'une réelle valeur. La Commission ne doute pas que le prochain concours ne leur soit favo-

La nouvelle circonscription, dont le chef-lieu est fixé à Romans, comprend les cantons de Romans, Grand-Serre, Saint-Donat, Bourg-de-Péage, Saint-Jean-en-Royans, et celui de la Chapelle-en-Vercors qui est détaché de l'arrondissement de Die.

Le canton de la Mothe-Chalançon est distrait de l'arrondissement de Die et rattaché à l'arrondissement de Nyons.

TRAVAUX PARLEMENTAIRES

Chambre des députés.

La séance du 20 janvier a été consacrée à la discussion du projet de loi de M. Camille Sée sur l'enseignement secondaire des filles. Parmi les députés qui ont pris part à cette discussion, nous citerons MM. Bardoux, Paul Bert, Chalamet et le Ministre de l'instruction publique. Sa Chambre, après délibération, a adopté l'ensemble du projet de loi de M. Camille Sée, avec une modification relative à l'internat. Ensuite la majorité a pris en considération le projet de loi de MM. Parent, Paul Bert, Lockroy, portant création d'une caisse de bâtiments de l'instruction publique, avec une dotation de deux cents millions sur les propriétés de l'Etat.

Dans la même séance, M. Jules Ferry a déposé deux projets de loi tendant, l'un à rendre l'instruction primaire obligatoire, l'autre à l'établissement de l'instruction primaire gratuite dans toutes les écoles. Ces deux projets ont été renvoyés à la Commission de l'instruction primaire.

INFORMATIONS, NOUVELLES ET FAITS SCOLAIRES.

Quelques emplois d'instituteur sont actuellement vacants dans la Cochinchine française. Ces instituteurs jouiront d'un traitement colonial de 3,600 francs avec logement en nature ou indemnité représentative, et probablement aussi avec indemnité de vivres.

Les candidats à ces emplois, pourvus du brevet complet ou d'un diplôme équivalent, sont invités à adresser immédiatement leur demande, par la voie hiérarchique, au Ministère de l'instruction publique.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie
RUE BERGÈRE 20, A PARIS. — 2698-0.

REVUE PÉDAGOGIQUE

ACTES OFFICIELS

Rapport fait au nom de la commission chargée d'examiner le projet de loi relatif aux titres de capacité exigés pour l'enseignement primaire, par M. Paul Bert, député.

Messieurs, le Gouvernement a soumis à vos délibérations un projet de loi qui supprime les exceptions établies par la loi du 15 mars 1850 à ce principe que nul ne peut enseigner dans une école primaire s'il n'est muni d'un brevet d'instituteur.

Ces équivalences sont au nombre de cinq :

1° Le diplôme de bachelier ;

2° Le titre de ministre d'un des cultes reconnus par l'Etat ;

3° Un certificat d'admission dans une des écoles spéciales de l'Etat ;

4° Un certificat de stage délivré par le conseil départemental aux personnes qui justifient avoir enseigné pendant trois ans au moins dans une des écoles désignées dans ce but par le Conseil ;

5° Pour les instituteurs congréganistes, une lettre d'obédience délivrée par leurs supérieurs ecclésiastiques.

De plus, les instituteurs-adjoints et les institutrices-adjointes sont dispensés de tout brevet ou titre équivalent.

Le Gouvernement vous propose d'annuler cette législation, et de revenir simplement aux sages prescriptions de la loi du 19 juillet 1833, qu exige de tout instituteur « un brevet de capacité obtenu après un examen, selon le degré de l'école qu'il veut établir. »

Nous avons, dans le projet de loi sur la réorganisation de l'enseignement primaire dans son ensemble, proclamé la nécessité de cette abolition de toutes les équivalences, de tous les privilèges, de ce retour au principe d'égalité qui est le fondement de notre droit.

Notre article est formel à cet égard. En voici le texte :

« Les directrices et adjointes des écoles enfantines doivent être munies du brevet de maîtresse d'école enfantine.

» Les instituteurs et institutrices, directeurs et adjoints dans les écoles primaires, les instituteurs-adjoints et les institutrices-adjointes, dans les écoles primaires supérieures, doivent être munis du brevet élémentaire.

» Les directeurs et directrices d'écoles primaires supérieures doivent être munis du brevet supérieur. »

Nous en justifions les dispositions dans les termes suivants, extraits de notre rapport (voir le n° 1981) :

« Pour les quatre premières catégories, les connaissances dont fon preuve les diplômes et titres qui y sont compris sont à coup sûr supérieures, comme valeur d'ensemble, à celles qui sont nécessaires pour l'obtention des brevets d'instituteurs; mais elles sont inférieures sous certains rapports, et, d'ailleurs, elles ne donnent aucune preuve des aptitudes pédagogiques de celui qui les possède. Du reste, en fait, cette sorte de dispense n'est presque jamais invoquée.

» Le certificat de stage est une invention de la loi de 1850, destinée, dans l'esprit de ses auteurs, à détruire les écoles normales primaires. Il est aujourd'hui universellement condamné et n'est, du reste, que très rarement décerné par les conseils départementaux.

» Le privilège de la lettre d'obédience ne peut être appuyé d'aucune raison sérieuse. De deux choses l'une: ou bien les congréganistes qui en sont munies sont capables de subir l'examen du brevet, ou elles ne le sont pas. Dans la dernière hypothèse, elles doivent être éliminées sans discussion. Dans la première, on ne voit par pourquoi elles ne se présenteraient pas, comme le font les jeunes filles laïques. L'objection tirée de leur timidité, et c'est la seule, n'est qu'une pure puérilité. Cette ténacité à réclamer un privilège cache à la fois et l'insuffisance d'instruction et le secret désir, commun à toutes les congrégations, d'être placées en dehors et au-dessus de la loi civile, et peut-être aussi la crainte de voir les congréganistes, munies de brevets réguliers, reprendre leur indépendance.

Si l'équivalence établie par les quatre premiers ordres de certificats énumérés ci-dessus n'a guère d'importance qu'au point de vue du droit, la cinquième, c'est-à-dire la lettre d'obédience, présente une très grande importance au point de vue du fait.

Il y avait, en 1876, 16,821 directrices d'écoles congréganistes, publiques ou privées, sur lesquelles 3,621 seulement, soit 21 0/0, étaient munies du brevet d'institutrices que possèdent toutes les directrices d'écoles laïques. Ainsi 13,200 écoles, dont 8,461 publiques, ont à leur tête des femmes sur la valeur intellectuelle desquelles l'Etat n'a aucun renseignement; un pareil état de choses ne pouvait, sans péril, être consacré plus longtemps.

La proportion est encore plus grande pour les directrices (y compris les sous-directrices) de salles d'asile congréganistes; sur 5,047, 218 seulement, soit 4 0/0, ont le brevet.

D'un autre côté, la dispense du brevet, accordée aux instituteurs-adjoints, a surtout profité aux congréganistes. Ceux-ci, il faut le remarquer d'abord, s'entourent, en vertu de leurs statuts, d'un nombre considérable d'adjoints.

Ainsi, en 1876, 34,078 directeurs d'écoles laïques étaient aidés par 8,171 adjoints, soit 24 adjoints pour 100 directeurs. Les 2,821 directeurs congréganistes en avaient 6,647, soit 234 adjoints pour 100 directeurs.

Pour les 15,375 directrices laïques, on comptait 6,401 adjointes, soit 41 pour 100 directrices; pour les 16,821 directrices congréganistes, 20,395 adjointes, soit 121 pour 100 directrices.

Or, tandis que, sur les 8,171 adjoints laïques, 6,093, soit 74 0/0,

étaient brevétés, il n'y en avait que 947, soit 14 0/0, de brevetés parmi les congréganistes. Pour les adjointes laïques, dont 4,395 étaient brevetées, la proportion est de 69 0/0; avec les 2,142 adjointes congréganistes brevetées, elle s'abaisse à 10 0/0.

Notre projet est d'accord avec celui du Gouvernement sur la nécessité, d'une part, d'empêcher, pour l'avenir, le maintien d'un privilège aussi excessif et aussi injustifiable; d'autre part, de porter un remède prompt et énergique à la déplorable situation que nous venons de signaler. Aussi les deux premiers articles du projet que nous vous soumettons sont empruntés au sien; mais il en diffère quelque peu quant aux mesures à prendre dès aujourd'hui.

Le Gouvernement vous propose, dans son article 3, de déclarer que « la présente loi ne sera applicable qu'à partir du 1er octobre 1882 », ce qui signifie que, d'ici à cette date, les instituteurs et institutrices titulaires ou adjoints, actuellement non munis de brevets, devront s'être mis en mesure de rentrer dans la règle commune.

Nous avons cru devoir accepter une manière de faire un peu différente. Nous imposons à toutes ces personnes la nécessité de se présenter, dans le laps d'une année, devant les commissions d'examen. Il nous a semblé, d'une part, qu'une loi, pour être sérieusement impérative, ne devait pas laisser un espace de trois années à la disposition des privilégiés, qui pouvaient s'endormir dans l'attente de quelque revirement politique ; d'autre part, que ce délai ne pouvait être considéré comme insuffisant, car il est inadmissible, en présence d'un examen aussi simple que celui du brevet d'instituteur, qu'on puisse s'excuser, et déclarer qu'on a besoin de trois années pour apprendre soi-même ce que déjà on enseigne aux autres. Que si cependant quelques-uns de ces accidents qui ne sont pas rares dans les examens faisaient échouer, dans la première année, quelques-uns de ces candidats d'espèce nouvelle, nous leur accordons une année encore pour tenter de nouveau la fortune.

L'article 4 du projet gouvernemental dispense de tout examen les directrices d'écoles et de salles d'asile en fonctions, comme directrices, depuis plus de dix années.

Nous n'avons pu admettre cette dispense. Ces directrices enseignant elles-mêmes, il nous a paru nécessaire qu'elles fissent la preuve de leur capacité ; il ne peut y avoir de prescription en ces matières.

Nous croyons devoir faire observer, en terminant, que l'exigence du brevet imposé aux institutrices congréganistes ne porte à nos yeux aucune atteinte à ce principe posé par notre projet général, que l'enseignement dans les écoles publiques doit être exclusivement réservé à des laïques. La suppression d'un privilège ne peut être considéré comme donnant un droit.

C'est sous le bénéfice de cette importante observation que nous avons l'honneur de vous proposer d'adopter le projet de loi suivant :

PROJET DE LOI

Article premier. — Nul ne peut exercer les fonctions d'instituteur ou adjoint, d'institutrice titulaire ou adjointe, dans une école publique ou

« Pour les quatre premières catégories, les connaissances dont fon preuve les diplômes et titres qui y sont compris sont à coup sûr supérieures, comme valeur d'ensemble, à celles qui sont nécessaires pour l'obtention des brevets d'instituteurs; mais elles sont inférieures sous certains rapports, et, d'ailleurs, elles ne donnent aucune preuve des aptitudes pédagogiques de celui qui les possède. Du reste, en fait, cette sorte de dispense n'est presque jamais invoquée.

» Le certificat de stage est une invention de la loi de 1850, destinée, dans l'esprit de ses auteurs, à détruire les écoles normales primaires. Il est aujourd'hui universellement condamné et n'est, du reste, que très rarement décerné par les conseils départementaux.

» Le privilège de la lettre d'obédience ne peut être appuyé d'aucune raison sérieuse. De deux choses l'une: ou bien les congréganistes qui en sont munies sont capables de subir l'examen du brevet, ou elles ne le sont pas. Dans la dernière hypothèse, elles doivent être éliminées sans discussion. Dans la première, on ne voit par pourquoi elles ne se présenteraient pas, comme le font les jeunes filles laïques. L'objection tirée de leur timidité, et c'est la seule, n'est qu'une pure puérilité. Cette ténacité à réclamer un privilège cache à la fois et l'insuffisance d'instruction et le secret désir, commun à toutes les congrégations, d'être placées en dehors et au-dessus de la loi civile, et peut-être aussi la crainte de voir les congréganistes, munies de brevets réguliers, reprendre leur indépendance.

Si l'équivalence établie par les quatre premiers ordres de certificats énumérés ci-dessus n'a guère d'importance qu'au point de vue du droit, la cinquième, c'est-à-dire la lettre d'obédience, présente une très grande importance au point de vue du fait.

Il y avait, en 1876, 16,821 directrices d'écoles congréganistes publiques ou privées, sur lesquelles 3,621 seulement, soit 21 0/0, étaient munies du brevet d'institutrices que possèdent toutes les directrices d'écoles laïques. Ainsi 13,200 écoles, dont 8,461 publiques, ont à leur tête des femmes sur la valeur intellectuelle desquelles l'Etat n'a aucun renseignement; un pareil état de choses ne pouvait, sans péril, être consacré plus longtemps.

La proportion est encore plus grande pour les directrices (y compris les sous-directrices) de salles d'asile congréganistes; sur 5,047, 218 seulement, soit 4 0/0, ont le brevet.

D'un autre côté, la dispense du brevet, accordée aux instituteurs-adjoints, a surtout profité aux congréganistes. Ceux-ci, il faut le remarquer d'abord, s'entourent, en vertu de leurs statuts, d'un nombre considérable d'adjoints.

Ainsi, en 1876, 34,078 directeurs d'écoles laïques étaient aidés par 8,171 adjoints, soit 24 adjoints pour 100 directeurs. Les 2,821 directeurs congréganistes en avaient 6,647, soit 234 adjoints pour 100 directeurs.

Pour les 15,375 directrices laïques, on comptait 6,401 adjointes, soit 41 pour 100 directrices; pour les 16,821 directrices congréganistes, 20,395 adjointes, soit 121 pour 100 directrices.

Or, tandis que, sur les 8,171 adjoints laïques, 6,093, soit 74 0/0,

étaient brevétés, il n'y en avait que 947, soit 14 0/0, de brevetés parmi les congréganistes. Pour les adjointes laïques, dont 4,395 étaient brevetées, la proportion est de 69 0/0; avec les 2,142 adjointes congréganistes brevetées, elle s'abaisse à 10 0/0.

Notre projet est d'accord avec celui du Gouvernement sur la nécessité, d'une part, d'empêcher, pour l'avenir, le maintien d'un privilège aussi excessif et aussi injustifiable; d'autre part, de porter un remède prompt et énergique à la déplorable situation que nous venons de signaler. Aussi les deux premiers articles du projet que nous vous soumettons sont empruntés au sien; mais il en diffère quelque peu quant aux mesures à prendre dès aujourd'hui.

Le Gouvernement vous propose, dans son article 3, de déclarer que « la présente loi ne sera applicable qu'à partir du 1er octobre 1882 », ce qui signifie que, d'ici à cette date, les instituteurs et institutrices titulaires ou adjoints, actuellement non munis de brevets, devront s'être mis en mesure de rentrer dans la règle commune.

Nous avons cru devoir accepter une manière de faire un peu différente. Nous imposons à toutes ces personnes la nécessité de se présenter, dans le laps d'une année, devant les commissions d'examen. Il nous a semblé, d'une part, qu'une loi, pour être sérieusement impérative, ne devait pas laisser un espace de trois années à la disposition des privilégiés, qui pouvaient s'endormir dans l'attente de quelque revirement politique ; d'autre part, que ce délai ne pouvait être considéré comme insuffisant, car il est inadmissible, en présence d'un examen aussi simple que celui du brevet d'instituteur, qu'on puisse s'excuser, et déclarer qu'on a besoin de trois années pour apprendre soi-même ce que déjà on enseigne aux autres. Que si cependant quelques-uns de ces accidents qui ne sont pas rares dans les examens faisaient échouer, dans la première année, quelques-uns de ces candidats d'espèce nouvelle, nous leur accordons une année encore pour tenter de nouveau la fortune.

L'article 4 du projet gouvernemental dispense de tout examen les directrices d'écoles et de salles d'asile en fonctions, comme directrices, depuis plus de dix années.

Nous n'avons pu admettre cette dispense. Ces directrices enseignant elles-mêmes, il nous a paru nécessaire qu'elles fissent la preuve de leur capacité ; il ne peut y avoir de prescription en ces matières.

Nous croyons devoir faire observer, en terminant, que l'exigence du brevet imposé aux institutrices congréganistes ne porte à nos yeux aucune atteinte à ce principe posé par notre projet général, que l'enseignement dans les écoles publiques doit être exclusivement réservé à des laïques. La suppression d'un privilège ne peut être considéré comme donnant un droit.

C'est sous le bénéfice de cette importante observation que nous avons l'honneur de vous proposer d'adopter le projet de loi suivant :

PROJET DE LOI

Article premier. — Nul ne peut exercer les fonctions d'instituteur ou adjoint, d'institutrice titulaire ou adjointe, dans une école publique ou

libre, sans être pourvu du brevet de capacité pour l'enseignement primaire.

Toutes les équivalences admises par le paragraphe 2 de l'article 25 de la loi du 15 mars sont abolies.

Art. 2. — Nulle ne peut exercer les fonctions de directrice ou de sous-directrice de salle d'asile publique ou libre, sans être pourvue du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile institué par l'article 29, paragraphe premier, du décret du 21 mars 1855.

Art. 3. — Les personnes occupant, sans les brevets et certificats susénoncés, les fonctions énumérées aux articles précédents, devront, dans le laps d'un an à partir de la promulgation de la présente loi, se présenter devant les commissions d'examen instituées pour décerner lesdits brevets et certificats.

Celles qui auront échoué aux examens auront le droit de se présenter à deux autres sessions tenues dans le cours d'une nouvelle année.

Concours des aspirantes aux emplois de maîtresse-adjointe et de directrice dans les écoles normales. — Rapport de M. le Vice-Recteur de l'Académie de Paris.

Paris, 25 janvier 188[illegible].

Mosnieur le Ministre,

La loi du 9 août 1879 ayant rendu obligatoire pour tous les départements l'entretien d'une école normale de filles, vous avez dû vous préoccuper des moyens de pourvoir au choix du personnel que l'exécution de cette loi rendait nécessaire, et, dans une pensée libérale, vous avez décidé qu'un concours serait ouvert entre les aspirantes aux emplois soit de directrice, soit de maîtresse-adjointe, dans les établissements nouvellement créés.

Malgré les rigueurs de la saison, malgré les difficultés de toute sorte qui auraient pu paralyser le zèle des aspirantes convoquées à bref délai, votre appel a été entendu sur tous les points de la France. Le concours commencé, le 4 décembre, a été clos le 29, sans qu'aucune défaillance se soit produite pendant la durée des épreuves.

87 aspirantes s'étaient fait inscrire : 36 pour l'emploi de directrice; — 51 pour l'emploi de maîtresse-adjointe : 25 (ordre des lettres), 26 (ordre des sciences).

Le concours embrassait trois séries d'épreuves obligatoires : épreuve écrite, épreuve orale, épreuve pratique.

L'épreuve pratique comprenait :

Pour *les maîtresses-adjointes*, deux compositions portant, l'une sur une question de méthode, l'autre sur un sujet d'enseignement appliqué, soit pour les lettres, soit pour les sciences, suivant l'ordre auquel appartenait l'aspirante;

Pour *les directrices*, une composition de pédagogie.

L'épreuve orale consistait dans la correction raisonnée, après une heure de préparation à huis clos, d'un devoir d'élève-maîtresse; cette

correction devait être accompagnée des interrogations et explications auxquelles le devoir pouvait donner lieu.

Au cours de l'examen, une épreuve a paru devoir être ajoutée pour les aspirantes à l'emploi de directrice; elle a eu pour objet la lecture expressive et le commentaire d'un texte emprunté aux classiques français de la pédagogie. Les aspirantes avaient, en outre, à répondre à quelques questions sur la législation, la réglementation, la comptabilité et la gestion économique des écoles normales.

Enfin comme épreuve pratique, chaque aspirante devait faire à des élèves-maîtresses, après trois heures de préparation à huis clos, une leçon sur un sujet choisi d'après la nature du concours auquel elle prenait part.

Pour procéder à ces diverses opérations, la Commission avait été divisée en trois sections répondant aux trois ordres du concours : *Maîtresses-adjointes* (Lettres) ; — *Maîtresses-adjointes* (Sciences) ; — *Directrices.*

Une section spéciale avait été formée pour diriger les épreuves facultatives *(Dessin, chant et langues vivantes).*

Le bureau, assisté des quatre présidents de section, a établi les règles qu'il y avait lieu de suivre uniformément pour la correction des épreuves, la supputation des points, la détermination des moyennes, etc.; vous trouverez ci-joint le procès-verbal de sa délibération.

Les différentes sections ont procédé séparément, sous la direction de leur président, aux examens dont elles étaient chargées.

Après chaque série d'épreuves, le jugement a été prononcé par les sections réunies en assemblée plénière.

En voici les résultats sommaires:

A la suite de la composition écrite, 49 aspirantes ont été déclarées admissibles à l'épreuve orale :

Directrices, 24; *Maîtresses-adjointes* (Lettres), 14; *Maîtresses-adjointes* (Sciences), 11.

Sur ces 49 admissibles du premier degré, 27, après l'épreuve orale, ont été jugées dignes de subir l'épreuve pratique :

Directrices, 11; *Maîtresses-adjointes* (Lettres), 9; *Maîtresses-adjointes* (Sciences), 7.

L'épreuve pratique terminée, la Commission a déclaré aptes aux fonctions pour lesquelles elles avaient concouru :

Directrices, 4, ainsi classées par ordre de mérite : MM^mes^ Murique, Chasteau, Lusier et Yon.

Maîtresses-adjointes (Lettres), 5 : MM^mes^ Pieyre, Lacoste, Gastellier, Lacassagne et Maire.

Maîtresses-adjointes (Sciences), 2 : Mlles Seriés et Sirguey.

La Commission a distingué, en outre, 12 concurrentes — 9 maîtresses-adjointes, 3 directrices — dont elle a consigné les noms au procès-verbal pour qu'ils soient placés sous vos yeux. Ces aspirantes n'ont pas réuni la moyenne des points nécessaires pour l'admissibilité; mais elles ont toutes, à des degrés divers, fourni la preuve d'une réelle valeur. La Commission ne doute pas que le prochain concours ne leur soit favo-

Circulaire relative à la construction des maisons d'école.

Paris, le 22 février 1880.

Monsieur le Préfet,

J'ai l'honneur de vous adresser un exemplaire de mon rapport sur les opérations de la Caisse des écoles pendant l'année 1879.

Ce document établit, d'une part, la situation matérielle des écoles au 31 décembre 1879, et constate, d'autre part, les résultats obtenus à ce jour. Des divers renseignements qu'il contient et de l'examen des tableaux qui y sont annexés, se dégage ce fait important que, depuis la promulgation de la loi qui a institué la Caisse des écoles, c'est-à-dire dans une période de dix-huit mois, une somme de 57 millions a été employée à la construction, à l'acquisition ou à l'appropriation de 4,757 maisons d'école. D'une année à l'autre, les opérations de la Caisse se sont agrandies avec une rapidité et dans une proportion remarquables.

Le nombre des communes subventionnées, qui avait été de 1,571 seulement en 1878, s'est élevé, en 1879, à 3,814. En ce qui concerne les emprunts, l'augmentation a été plus considérable encore, puisque, en 1878, la Caisse des écoles n'avait consenti que 178 emprunts, et que 2,038 communes en 1879 ont été admises à demander des avances à la Caisse.

Cette situation marque un progrès réel et sans précédent, en même temps qu'elle témoigne de la vive sollicitude des pouvoirs publics pour tout ce qui touche aux intérêts de l'enseignement primaire. Mais, ce n'est pas assez qu'un fonds de dotation ait été créé pour les maisons d'école, il faut encore que les ressources votées par les Chambres aillent là où elles sont le plus nécessaires. Ces fonds sont avant tout destinés aux communes pauvres qui, à raison de l'exiguïté de leurs ressources financières, ne pourraient construire ou réparer les maisons d'école. Tel est le but que s'est proposé le Parlement en votant la loi du 1er juin 1878, et ce but ne sera atteint qu'après que des écoles auront été établies dans toutes les communes qui en sont encore dépourvues. A cet effet, tous les efforts des inspecteurs primaires doivent tendre à faire bien comprendre aux municipalités les avantages qui leur sont offerts par la Caisse des écoles. Ces fonctionnaires ont pour devoir de s'enquérir de l'état des locaux scolaires dans toutes les communes de leur circonscription, et de provoquer les administrations municipales à présenter des projets de construction ou d'appropriation de leurs maisons d'école. Les fonds mis à ma disposition seront attribués, dans une large mesure, aux communes dont les besoins m'auront été signalés comme étant les plus urgents. Vous voudrez bien, Monsieur le Préfet, prendre, de concert avec M. l'Inspecteur d'académie, les mesures nécessaires pour qu'il soit tenu compte de ces considérations dans l'étude des projets et la préparation des dossiers à soumettre au conseil général.

Il est un autre point sur lequel je dois appeler tout particulièrement votre attention. Aux termes de l'article 5 de la loi du 1er juin 1878, les communes concessionnaires de secours de l'Etat ont un délai de deux années pour exécuter les travaux en vue desquels la subvention a été

allouée. Si, à l'expiration de ce délai, le payement n'a pas été demandé, la subvention sera considérée comme non avenue. Il importe que cette disposition de la loi soit rappelée aux administrations intéressées. Tous les secours accordés par l'État au 1er juin 1878, ou antérieurement, se trouveront annulés au 1er juin prochain, si les communes n'ont pas satisfait à la condition qui leur a été imposée. Je ne saurais donc trop insister pour que les travaux soient poussés avec activité, et pour que vos propositions de payement me parviennent régulièrement chaque mois. Vous aurez en outre à me faire connaître les communes qui auraient renoncé à l'exécution de projets approuvés par l'Administration supérieure et pour lesquels des secours ont été accordés sur les fonds de l'Etat.

Je vous prie, Monsieur le Préfet, de m'accuser réception de la présente circulaire.

Recevez, Monsieur le Préfet, etc.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Convocation à Paris des délégués de l'inspection primaire et des écoles normales à l'occasion de la réunion annuelle des Sociétés savantes.

Monsieur le Recteur,

J'ai l'honneur de vous informer que je viens de décider qu'à l'occasion de la réunion des Sociétés savantes qui aura lieu pendant la semaine de Pâques, un inspecteur de l'instruction primaire par département et deux inspecteurs dans les départements qui compteront plus de quatre circonscriptions d'inspection seront appelés à Paris, à la même époque, ainsi que les directeurs et directrices d'écoles normales primaires pour faire partie d'une section spéciale de pédagogie organisée conformément à la note ci-jointe (1).

---

(1) Sur la proposition de la Commission des Bibliothèques et conférences pédagogiques, M. le Ministre a décidé qu'une première réunion générale d'inspecteurs primaires, de directeurs et directrices d'écoles normales aurait lieu à Paris, à l'occasion du Congrès des sociétés savantes, du mardi 30 mars au vendredi 2 avril 1880.

Cette réunion se composera, pour l'année 1880, de :

Un inspecteur primaire par département (deux inspecteurs dans les départements comptant plus de quatre circonscriptions d'inspection) ;

Le directeur de l'école normale d'instituteurs et la directrice de l'école normale d'institutrices ;

Les inspecteurs primaires délégués seront désignés par le recteur sur la présentation de l'inspecteur d'académie.

L'administration n'a pas cru devoir arrêter, pour ces réunions, un règlement définitif ; elle propose comme sujets d'étude les deux questions suivantes :

1° *De l'organisation pédagogique des écoles primaires à un seul maître ;*

2° *Des moyens d'assurer le meilleur recrutement des écoles normales. — Conditions de préparation et d'admission.*

Pour permettre une discussion plus approfondie de ces sujets, la Commission a proposé de répartir les délégués en cinq sections déterminées d'après l'ordre alphabétique et comprenant chacune environ 50 membres.

Dans chaque section et pour chacun de ces deux sujets, un rapporteur

tout à fait improvisée ; le jury se bornait à donner à l'aspirante le titre du morceau lorsque la page n'en portait pas l'indication.

Mais si cette première partie de l'épreuve a donné d'heureux résultats, il n'en a pas été tout à fait de même de la seconde. L'analyse, dont la lecture devait être suivie, a été généralement molle et décousue ; le commentaire, sec ou diffus. Les pages de Rousseau ou de Fénelon, les chapitres de M. Legouvé, qui servaient de texte à l'épreuve, prêtaient à tant d'observations ! Il est bien peu d'aspirantes qui en aient fait ressortir le fond psychologique. On s'arrêtait à des mots ; on ne pénétrait pas l'idée. Contrairement à ce que nous avons relevé dans la correction des devoirs, on craignait de critiquer ; — sentiment louable, mais ce n'était point le lieu de l'exagérer. Si les observations fondamentales de Fénelon s'appliquent à l'enfant aujourd'hui comme il y a deux siècles, les mœurs ont changé, les idées sociales se sont modifiées, de nouveaux besoins se sont produits, la doctrine du *Traité de l'éducation des filles* peut paraître insuffisant. Quant à J. J. Rousseau, quel exercice plus attrayant et bien plus utile que de discerner le point où le bon sens cesse de le soutenir et où le paradoxe l'entraîne !

L'épreuve pratique avait été justement réservée pour la dernière. C'était l'épreuve maîtresse. Tous les moyens avaient été pris pour lui donner son vrai caractère. Les leçons ont eu lieu à l'Ecole normale des institutrices, en classe, devant des élèves qui prenaient des notes. Ce n'est pas la facilité de parole qui en général fait défaut. M. le Président de la section littéraire a même constaté des qualités de composition et d'élocution supérieures à ce que pouvait faire pressentir le style de l'épreuve écrite. Le sentiment de la section des sciences et celui de la section de pédagogie n'ont pas été aussi favorables. Dans les leçons d'arithmétique, le jury aurait souhaité plus de netteté, des raisonnements mieux coordonnés, moins de procédés mécaniques, une intelligence plus sûre des vraies méthodes. Même insuffisance pour les sciences physiques et naturelles. Le cabinet de physique avait été mis à la disposition des aspirantes. Une seule a cru utile de recourir aux instruments et appareils pour donner à son exposé plus de clarté et d'intérêt. Les autres n'ont pas assez su se détacher de leurs livres, dont elles avaient été autorisées à se servir. On sentait trop l'habitude de la récitation et de la dictée. Si la dictée d'un sommaire peut être utile pour fixer les idées développées dans la leçon, c'est à la condition que ce sommaire ne soit qu'un résumé. Quant au procédé de la récitation, qui ne sait qu'il est mortel à l'enseignement ? C'est en travaillant sous les yeux des élèves et avec elles, fût-ce au prix de quelques tâtonnements au début, qu'on peut réussir à solliciter leur curiosité et à mettre en mouvement leur intelligence. Ainsi commencé en classe, l'effort se continuera de lui-même à l'étude. L'inertie des enfants n'est le plus souvent que le produit de la routine du maître.

Nous avons eu quelques leçons de pédagogie remarquables. Si dans les autres les lacunes nous ont frappés vivement, c'est qu'on ne se prépare pas à une épreuve pédagogique en quelques semaines. Il ne suffit doint de repasser à la hâte un cahier de notes. Où le fond manque, rien

n'y peut suppléer. Nos observations, ici comme ailleurs, sont moins des critiques que des conseils. En relevant ce qui n'a pas été fait, nous n'avons en vue que d'indiquer ce qui est à faire. On n'a lu que des ouvrages de seconde main, et on ne les a pas toujours bien lus. On n'a pas observé; on n'a pas réfléchi; on ne s'est pas interrogée soi-même, après la classe, sur ce que l'on aurait pu faire pour arriver à mieux Les doctrines sont flottantes, si l'on peut donner ce nom à quelques idées générales sans coordination ni lien. On confond les procédés avec les méthodes; on n'a qu'une idée incomplète des moyens de direction que l'on emploie. La Commission avait recommandé de faire des interrogations, soit à la fin, soit au cours de la leçon. Certes, nous savons combien il est difficile de conduire un examen dans les conditions où la maîtresse et l'élève étaient placées l'une à l'égard de l'autre dans cette épreuve. Pour bien diriger un esprit, il faut le connaître et en être connu. Ce n'est pas en une heure que peut se produire cette pénétration réciproque. Mais il n'était pas impossible, à ce qu'il semble, de suivre dans l'interrogation une marche réfléchie, de faire sortir les questions des réponses, de déduire les conséquences, de s'acheminer à des conclusions. C'est en cela qu'aurait pu se manifester plus souvent que nous n'avons eu à le constater l'habitude de l'analyse. Après une leçon parfois pénible, dont le fond trahissait l'insuffisance de la culture générale les questions tombaient au hasard, sans suite, sans direction marquée. Les réponses étaient d'ordinaire intelligentes et appelaient la controverse: on aurait pu en mieux profiter.

J'ai dû vous rendre exactement compte, Monsieur le Ministre, des appréciations contenues dans les rapports de MM. les Présidents de section. Nous les avons d'ailleurs fait connaître aux concurrentes. Il n'y a que la vérité qui serve, et notre personnel est digne d'entendre la vérité. La Commission a été vraiment touchée des mérites professionnels qu'elle a rencontrés chez toutes les aspirantes. Leur excellente tenue, leur modestie sincère, leur désir de mettre à profit les conseils nous ont laissé l'impression la plus heureuse. Il a pu en coûter à quelques-unes d'entre elles qui jouissent dans leur pays d'une estime méritée, de n'y point retourner avec le brevet qu'elles étaient venues chercher de si loin. Elles ont compris ce qui leur manquait encore; elles reviendront. De toute part elles demandent à M. le Directeur de l'enseignement primaire d'organiser des cours, de créer des bibliothèques; un grand mouvement s'est produit dans les esprits. Nos maîtresses n'eussent-elles trouvé dans ce concours qu'une occasion de se rapprocher les unes des autres, de se communiquer leurs idées, leurs sentiments, leurs communs besoins, cela seul serait un réel profit. J'ajoute qu'elles ont participé, pendant quelques jours, à la vie intime de l'école normale des institutrices de Paris, et je suis sûr d'être leur interprète en disant qu'elles en ont remporté d'utiles et précieux exemples.

Avec de telles ressources d'intelligence et de dévouement, un personnel peut aisément se perfectionner. Il n'y faut qu'un peu de temps; mais c'est là un élément de succès nécessaire. Aussi la Commission a-t-elle pensé qu'il y avait lieu de différer jusqu'à la fin de l'année scolaire la

tout à fait improvisée; le jury se bornait à donner à l'aspirante le titre du morceau lorsque la page n'en portait pas l'indication.

Mais si cette première partie de l'épreuve a donné d'heureux résultats, il n'en a pas été tout à fait de même de la seconde. L'analyse, dont la lecture devait être suivie, a été généralement molle et décousue; le commentaire, sec ou diffus. Les pages de Rousseau ou de Fénelon, les chapitres de M. Legouvé, qui servaient de texte à l'épreuve, prêtaient à tant d'observations! Il est bien peu d'aspirantes qui en aient fait ressortir le fond psychologique. On s'arrêtait à des mots; on ne pénétrait pas l'idée. Contrairement à ce que nous avons relevé dans la correction des devoirs, on craignait de critiquer; — sentiment louable, mais ce n'était point le lieu de l'exagérer. Si les observations fondamentales de Fénelon s'appliquent à l'enfant aujourd'hui comme il y a deux siècles, les mœurs ont changé, les idées sociales se sont modifiées, de nouveaux besoins se sont produits, la doctrine du *Traité de l'éducation des filles* peut paraître insuffisant. Quant à J. J. Rousseau, quel exercice plus attrayant et bien plus utile que de discerner le point où le bon sens cesse de le soutenir et où le paradoxe l'entraîne!

L'épreuve pratique avait été justement réservée pour la dernière. C'était l'épreuve maîtresse. Tous les moyens avaient été pris pour lui donner son vrai caractère. Les leçons ont eu lieu à l'Ecole normale des institutrices, en classe, devant des élèves qui prenaient des notes. Ce n'est pas la facilité de parole qui en général fait défaut. M. le Président de la section littéraire a même constaté des qualités de composition et d'élocution supérieures à ce que pouvait faire pressentir le style de l'épreuve écrite. Le sentiment de la section des sciences et celui de la section de pédagogie n'ont pas été aussi favorables. Dans les leçons d'arithmétique, le jury aurait souhaité plus de netteté, des raisonnements mieux coordonnés, moins de procédés mécaniques, une intelligence plus sûre des vraies méthodes. Même insuffisance pour les sciences physiques et naturelles. Le cabinet de physique avait été mis à la disposition des aspirantes. Une seule a cru utile de recourir aux instruments et appareils pour donner à son exposé plus de clarté et d'intérêt. Les autres n'ont pas assez su se détacher de leurs livres, dont elles avaient été autorisées à se servir. On sentait trop l'habitude de la récitation et de la dictée. Si la dictée d'un sommaire peut être utile pour fixer les idées développées dans la leçon, c'est à la condition que ce sommaire ne soit qu'un résumé. Quant au procédé de la récitation, qui ne sait qu'il est mortel à l'enseignement? C'est en travaillant sous les yeux des élèves et avec elles, fût-ce au prix de quelques tâtonnements au début, qu'on peut réussir à solliciter leur curiosité et à mettre en mouvement leur intelligence. Ainsi commencé en classe, l'effort se continuera de lui-même à l'étude. L'inertie des enfants n'est le plus souvent que le produit de la routine du maître.

Nous avons eu quelques leçons de pédagogie remarquables. Si dans les autres les lacunes nous ont frappés vivement, c'est qu'on ne se prépare pas à une épreuve pédagogique en quelques semaines. Il ne suffit point de repasser à la hâte un cahier de notes. Où le fond manque, rien

Rapport à M. le Président de la République sur les Bourses nationales d'enseignement primaire supérieur.

Monsieur le Président,

En inscrivant au budget du Ministère de l'instruction publique un crédit destiné aux dépenses d'enseignement primaire supérieur, les Chambres ont voulu donner satisfaction à un besoin incontestable et que le pays a ressenti d'une façon manifeste.

L'emploi à faire de ce crédit n'a pas été déterminé par le budget d'une manière très précise : il ne pouvait l'être en effet, puisque la nature et les formes de l'enseignement primaire supérieur n'ont pas été jusqu'ici nettement définies : il n'existe pas de loi relative à cet ordre d'enseignement, et les tentatives diverses qui ont été faites pour l'organiser sur quelques points ont un caractère essentiellement local et variable.

Une seule règle m'était indiquée par le texte même du budget : c'est la fondation d'un certain nombre de *bourses* destinées à faciliter ce complément d'études aux élèves d'élite de nos écoles primaires. Le concours était le procédé tout indiqué pour les choisir. Une première épreuve, improvisée en quelque sorte et dont néanmoins le succès à tous égards a dépassé mon attente, a confirmé ma foi dans ce mode de recrutement. Je crois qu'il y a lieu de le considérer dès à présent comme définitivement adopté, quelle que doive être ultérieurement la législation de l'enseignement primaire, et je vous propose, Monsieur le Président, d'en régler l'application par un décret.

Le projet que je soumets à votre signature reproduit les principales dispositions du décret du 7 février 1852 concernant la collation des bourses nationales, départementales et communales dans les lycées et collèges. Je crois cependant devoir appeler votre attention, Monsieur le Président, sur une modification qu'il m'a paru nécessaire d'y introduire. En raison de la nature des établissements d'enseignement primaire supérieur, un grand nombre de ces établissements ne sont que des externats, et l'administration se trouverait placée dans cette alternative, ou d'envoyer les enfants loin de leur famille pour leur accorder le bénéfice d'une bourse d'interne, ou de ne leur offrir, sous le nom de bourse d'externe, qu'une exemption de frais d'études presque insignifiante. C'est pour obvier à cet inconvénient que j'ai introduit à l'article 3 du décret ci-joint un paragraphe permettant d'accorder, aux boursiers externes, sous forme d'indemnité prélevée sur le crédit spécial, des prix dont le montant ne dépasserait pas le taux moyen de la pension dans les établissements à internat ; ces prix seraient décernés semestriellement sur des rapports constatant la bonne conduite, le travail et les progrès de l'élève. De la sorte, que la famille opte pour l'externat ou pour l'internat, que l'école où l'enfant sera admis à la suite du concours soit ou non en état de recevoir des pensionnaires, les avantages assurés aux familles et aux candidats seront de nature à encourager efficacement le développement si désirable de ce degré supérieur de l'instruction populaire.

seconde session qui devait être ouverte au mois d'avril prochain. C'est la proposition que j'ai l'honneur de vous soumettre en son nom. Ce délai est désiré par les aspirantes comme par nous-mêmes. Il contribuera à fonder définitivement l'institution de ce concours d'agrégation pour les écoles normales qui a été accueillie avec tant de faveur.

Je suis, avec respect, Monsieur le Ministre, votre très humble et très obéissant serviteur.

Le Vice Recteur. président de la Commission,
GRÉARD.

Loi ayant pour but de rendre obligatoire l'enseignement de la gymnastique.

Le Sénat et la Chambre des députés ont adopté,

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Article premier. — L'enseignement de la gymnastique est obligatoire dans tous les établissements d'instruction publique de garçons dépendant de l'Etat, des départements et des communes.

Art. 2. — Cet enseignement est donné dans les conditions et suivant les programmes arrêtés par le Ministre de l'Instruction publique, selon l'importance des établissements.

Art. 3. — Un rapport sur les résultats de la vérification faite au moins une fois par an, par les soins du Ministre de l'Instruction publique dans tous les établissements auxquels s'applique la présente loi, sera annexé au budget.

Art. 4. — La disposition de l'article 23 de la loi du 15 mars 1850, concernant la gymnastique dans les établissements publics, est abrogée.

Art. 5. — La présente loi entrera en vigueur dans le délai de deux ans à dater de sa promulgation.

La présente loi, délibérée et adoptée par le Sénat et par la Chambre des députés, sera exécutée comme loi de l'État.

Fait à Paris, le 27 janvier 1880.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :
Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Commission de gymnastique.

3 février 1880.— M. Fery d'Esclands, conseiller référendaire à la Cour des comptes, lieutenant-colonel, commandant le 4e régiment territorial d'infanterie, est nommé membre de la Commission centrale de gymnastique et des exercices militaires.

Rapport à M. le Président de la République sur les Bourses nationales d'enseignement primaire supérieur.

Monsieur le Président,

En inscrivant au budget du Ministère de l'instruction publique un crédit destiné aux dépenses d'enseignement primaire supérieur, les Chambres ont voulu donner satisfaction à un besoin incontestable et que le pays a ressenti d'une façon manifeste.

L'emploi à faire de ce crédit n'a pas été déterminé par le budget d'une manière très précise : il ne pouvait l'être en effet, puisque la nature et les formes de l'enseignement primaire supérieur n'ont pas été jusqu'ici nettement définies : il n'existe pas de loi relative à cet ordre d'enseignement, et les tentatives diverses qui ont été faites pour l'organiser sur quelques points ont un caractère essentiellement local et variable.

Une seule règle m'était indiquée par le texte même du budget : c'est la fondation d'un certain nombre de *bourses* destinées à faciliter ce complément d'études aux élèves d'élite de nos écoles primaires. Le concours était le procédé tout indiqué pour les choisir. Une première épreuve, improvisée en quelque sorte et dont néanmoins le succès à tous égards a dépassé mon attente, a confirmé ma foi dans ce mode de recrutement. Je crois qu'il y a lieu de le considérer dès à présent comme définitivement adopté, quelle que doive être ultérieurement la législation de l'enseignement primaire, et je vous propose, Monsieur le Président, d'en régler l'application par un décret.

Le projet que je soumets à votre signature reproduit les principales dispositions du décret du 7 février 1852 concernant la collation des bourses nationales, départementales et communales dans les lycées et collèges. Je crois cependant devoir appeler votre attention, Monsieur le Président, sur une modification qu'il m'a paru nécessaire d'y introduire. En raison de la nature des établissements d'enseignement primaire supérieur, un grand nombre de ces établissements ne sont que des externats, et l'administration se trouverait placée dans cette alternative, ou d'envoyer les enfants loin de leur famille pour leur accorder le bénéfice d'une bourse d'interne, ou de ne leur offrir, sous le nom de bourse d'externe, qu'une exemption de frais d'études presque insignifiante. C'est pour obvier à cet inconvénient que j'ai introduit à l'article 3 du décret ci-joint un paragraphe permettant d'accorder, aux boursiers externes, sous forme d'indemnité prélevée sur le crédit spécial, des prix dont le montant ne dépasserait pas le taux moyen de la pension dans les établissements à internat ; ces prix seraient décernés semestriellement sur des rapports constatant la bonne conduite, le travail et les progrès de l'élève. De la sorte, que la famille opte pour l'externat ou pour l'internat, que l'école où l'enfant sera admis à la suite du concours soit ou non en état de recevoir des pensionnaires, les avantages assurés aux familles et aux candidats seront de nature à encourager efficacement le développement si désirable de ce degré supérieur de l'instruction populaire.

Veuillez agréer, Monsieur le Président, l'hommage de mon respectueux dévouement.

Paris, le 14 février 1880.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
JULES FERRY.

DÉCRET

Le Président de la République française, sur le rapport du Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu la loi de finances du 21 décembre 1879, qui a inscrit au budget du Ministère de l'instruction publique un crédit destiné à l'entretien de bourses dans les écoles primaires supérieures,

Décrète :

Article premier. — Les candidats aux bourses nationales fondées dans les écoles primaires supérieures devront justifier, par un examen préalable, qu'ils sont en état de suivre la classe correspondant à leur âge.

Une commission, nommée par le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, sera chargée d'examiner les candidats.

Le Ministre déterminera l'époque et la forme des examens.

Art. 2. — Les boursiers nationaux sont nommés par le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts.

Ils reçoivent soit une bourse ou une demi-bourse d'interne, soit une bourse d'externe, suivant la position de fortune des familles, laquelle est établie par un rapport du préfet.

Art. 3. — Le Ministre peut accorder des promotions de bourses aux élèves qui auront mérité cette faveur par leur bonne conduite et leurs progrès.

Le Ministre peut, en outre, décerner, sous forme d'indemnité prélevée sur le crédit affecté aux bourses d'enseignement primaire supérieur, un prix aux boursiers externes qui auront été jugés dignes de cette récompense. Le montant de ce prix ne pourra pas dépasser le taux moyen de la pension dans les établissements à internat.

Art. 4. — En cas de faute grave, le chef de l'établissement peut rendre provisoirement un boursier à sa famille, sauf à en référer immédiatement à l'autorité supérieure.

La déchéance définitive des boursiers est prononcée par le Ministre.

Art. 5. — Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts est chargé de l'execution du présent décret.

Fait à Paris, le 14 février 1880.

JULES GRÉVY.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Conformément au décret ci-dessus, M. le Ministre a accordé dans les écoles primaires supérieures de Paris et des départements 66 bourses d'internes, 9 bourses de demi-pensionnaires et 49 bourses d'externes.

Rapport au Président de la République française sur le traitement des directeurs d'écoles normales d'institutrices.

Monsieur le Président,

Le traitement des directrices d'écoles normales d'institutrices, te qu'il est fixé actuellement, est inférieur de 1,000 francs par classe à celui des directeurs. Une telle différence n'a pas de raison d'être, et il me paraît équitable de l'atténuer, au moins dans une certaine mesure.

Une autre considération a également appelé mon attention ; les maîtresses-adjointes de 1re classe reçoivent un traitement de 2,000 francs et sont, en outre, logées et nourries; les directrices n'ont droit qu'au dehors de leur traitement, qui est, pour la 3e classe, de 2,500 francs. Il en résulte qu'une catégorie de maîtresses-adjointes est, en réalité, mieux rétribuée que certaines directrices.

C'est afin de faire cesser ces anomalies que j'ai l'honneur de soumettre à votre signature le projet de décret ci-joint qui a pour objet de porter de 2,500, 3,000, et 3,500, à 3,000, 3,500 et 4,000 francs le traitement des directrices d'écoles normales d'institutrices.

Veuillez agréer, Monsieur le Président, l'hommage de mon respectueux dévouement.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY.

DÉCRET

Le Président de la République française,

Sur le rapport du Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu le décret du 20 novembre 1872,

Vu la loi de finances, en date du 30 mars 1878 et l'arrêté du 11 avril suivant,

Décrète:

Article premier. — Le traitement des directrices d'écoles normales d'institutrices est fixé ainsi qu'il suit à partir du 1er mars prochain:

1re classe	4.000 fr.
2e classe	3.500
3e classe	3.000

Art. 2. — Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 24 février 1880.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République:

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Circulaire relative à la construction des maisons d'école.

Paris, le 22 février 1880.

Monsieur le Préfet,

J'ai l'honneur de vous adresser un exemplaire de mon rapport sur les opérations de la Caisse des écoles pendant l'année 1879.

Ce document établit, d'une part, la situation matérielle des écoles au 31 décembre 1879, et constate, d'autre part, les résultats obtenus à ce jour. Des divers renseignements qu'il contient et de l'examen des tableaux qui y sont annexés, se dégage ce fait important que, depuis la promulgation de la loi qui a institué la Caisse des écoles, c'est-à-dire dans une période de dix-huit mois, une somme de 57 millions a été employée à la construction, à l'acquisition ou à l'appropriation de 4,757 maisons d'école. D'une année à l'autre, les opérations de la Caisse se sont agrandies avec une rapidité et dans une proportion remarquables.

Le nombre des communes subventionnées, qui avait été de 1.571 seulement en 1878, s'est élevé, en 1879, à 3.814. En ce qui concerne les emprunts, l'augmentation a été plus considérable encore, puisque, en 1878, la Caisse des écoles n'avait consenti que 178 emprunts, et que 2.038 communes en 1879 ont été admises à demander des avances à la Caisse.

Cette situation marque un progrès réel et sans précédent, en même temps qu'elle témoigne de la vive sollicitude des pouvoirs publics pour tout ce qui touche aux intérêts de l'enseignement primaire. Mais, ce n'est pas assez qu'un fonds de dotation ait été créé pour les maisons d'école, il faut encore que les ressources votées par les Chambres aillent là où elles sont le plus nécessaires. Ces fonds sont avant tout destinés aux communes pauvres qui, à raison de l'exiguïté de leurs ressources financières, ne pourraient construire ou réparer les maisons d'école. Tel est le but que s'est proposé le Parlement en votant la loi du 1er juin 1878, et ce but ne sera atteint qu'après que des écoles auront été établies dans toutes les communes qui en sont encore dépourvues. A cet effet, tous les efforts des inspecteurs primaires doivent tendre à faire bien comprendre aux municipalités les avantages qui leur sont offerts par la Caisse des écoles. Ces fonctionnaires ont pour devoir de s'enquérir de l'état des locaux scolaires dans toutes les communes de leur circonscription, et de provoquer les administrations municipales à présenter des projets de construction ou d'appropriation de leurs maisons d'école. Les fonds mis à ma disposition seront attribués, dans une large mesure, aux communes dont les besoins m'auront été signalés comme étant les plus urgents. Vous voudrez bien, Monsieur le Préfet, prendre de concert avec M. l'Inspecteur d'académie, les mesures nécessaires pour qu'il soit tenu compte de ces considérations dans l'étude des projets et la préparation des dossiers à soumettre au conseil général.

Il est un autre point sur lequel je dois appeler tout particulièrement votre attention. Aux termes de l'article 5 de la loi du 1er juin 1878, les communes concessionnaires de secours de l'Etat ont un délai de deux années pour exécuter les travaux en vue desquels la subvention a été

alloué. Si, à l'expiration de ce délai, le payement n'a pas été demandé, la subvention sera considérée comme non avenue. Il importe que cette disposition de la loi soit rappelée aux administrations intéressées. Tous les secours accordés par l'État au 1er juin 1878, ou antérieurement, se trouveront annulés au 1er juin prochain, si les communes n'ont pas satisfait à la condition qui leur a été imposée. Je ne saurais donc trop insister pour que les travaux soient poussés avec activité, et pour que vos propositions de payement me parviennent régulièrement chaque mois. Vous aurez en outre à me faire connaître les communes qui auraient renoncé à l'exécution de projets approuvés par l'Administration supérieure et pour lesquels des secours ont été accordés sur les fonds de l'Etat.

Je vous prie, Monsieur le Préfet, de m'accuser réception de la présente circulaire.

Recevez, Monsieur le Préfet, etc.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Convocation à Paris des délégués de l'inspection primaire et des écoles normales à l'occasion de la réunion annuelle des Sociétés savantes.

Monsieur le Recteur,

J'ai l'honneur de vous informer que je viens de décider qu'à l'occasion de la réunion des Sociétés savantes qui aura lieu pendant la semaine de Pâques, un inspecteur de l'instruction primaire par département et deux inspecteurs dans les départements qui compteront plus de quatre circonscriptions d'inspection seront appelés à Paris, à la même époque, ainsi que les directeurs et directrices d'écoles normales primaires pour faire partie d'une section spéciale de pédagogie organisée conformément à la note ci-jointe (1).

---

(1) Sur la proposition de la Commission des Bibliothèques et conférences pédagogiques, M. le Ministre a décidé qu'une première réunion générale d'inspecteurs primaires, de directeurs et directrices d'écoles normales aurait lieu à Paris, à l'occasion du Congrès des sociétés savantes, du mardi 30 mars au vendredi 2 avril 1880.

Cette réunion se composera, pour l'année 1880, de :

Un inspecteur primaire par département (deux inspecteurs dans les départements comptant plus de quatre circonscriptions d'inspection) ;

Le directeur de l'école normale d'instituteurs et la directrice de l'école normale d'institutrices ;

Les inspecteurs primaires délégués seront désignés par le recteur sur la présentation de l'inspecteur d'académie.

L'administration n'a pas cru devoir arrêter, pour ces réunions, un règlement définitif ; elle propose comme sujets d'étude les deux questions suivantes :

1° *De l'organisation pédagogique des écoles primaires à un seul maître* ;

2° *Des moyens d'assurer le meilleur recrutement des écoles normales. — Conditions de préparation et d'admission.*

Pour permettre une discussion plus approfondie de ces sujets, la Commission a proposé de répartir les délégués en cinq sections déterminées d'après l'ordre alphabétique et comprenant chacune environ 50 membres.

Dans chaque section et pour chacun de ces deux sujets, un rapporteur

si

Circulaire relative à la construction des maisons d'école.

Paris, le 23 février 1880.

Monsieur le Préfet,

J'ai l'honneur de vous adresser un exemplaire de mon rapport sur les opérations de la Caisse des écoles pendant l'année 1879.

Ce document établit, d'une part, la situation matérielle des écoles au 31 décembre 1879, et constate, d'autre part, les résultats obtenus à ce jour. Des divers renseignements qu'il contient et de l'examen des tableaux qui y sont annexés, se dégage ce fait important que, depuis la promulgation de la loi qui a institué la Caisse des écoles, c'est-à-dire dans une période de dix-huit mois, une somme de 57 millions a été employée à la construction, à l'acquisition ou à l'appropriation de 4,757 maisons d'école. D'une année à l'autre, les opérations de la Caisse se sont agrandies avec une rapidité et dans une proportion remarquables.

Le nombre des communes subventionnées, qui avait été de 1,571 seulement en 1878, s'est élevé, en 1879, à 3,814. En ce qui concerne les emprunts, l'augmentation a été plus considérable encore, puisque, en 1878, la Caisse des écoles n'avait consenti que 178 emprunts, et que 2,038 communes en 1879 ont été admises à demander des avances à la Caisse.

Cette situation marque un progrès réel et sans précédent, en même temps qu'elle témoigne de la vive sollicitude des pouvoirs publics pour tout ce qui touche aux intérêts de l'enseignement primaire. Mais, ce n'est pas assez qu'un fonds de dotation ait été créé pour les maisons d'école, il faut encore que les ressources votées par les Chambres aillent là où elles sont le plus nécessaires. Ces fonds sont avant tout destinés aux communes pauvres qui, à raison de l'exiguïté de leurs ressources financières, ne pourraient construire ou réparer les maisons d'école. Tel est le but que s'est proposé le Parlement en votant la loi du 1er juin 1878, et ce but ne sera atteint qu'après que des écoles auront été établies dans toutes les communes qui en sont encore dépourvues. A cet effet, tous les efforts des inspecteurs primaires doivent tendre à faire bien comprendre aux municipalités les avantages qui leur sont offerts par la Caisse des écoles. Ces fonctionnaires ont pour devoir de s'enquérir de l'état des locaux scolaires dans toutes les communes de leur circonscription, et de provoquer les administrations municipales à présenter des projets de construction ou d'appropriation de leurs maisons d'école. Les fonds mis à ma disposition seront attribués, dans une large mesure, aux communes dont les besoins m'auront été signalés comme étant les plus urgents. Vous voudrez bien, Monsieur le Préfet, prendre, de concert avec M. l'Inspecteur d'académie, les mesures nécessaires pour qu'il soit tenu compte de ces considérations dans l'étude des projets et la préparation des dossiers à soumettre au conseil général.

Il est un autre point sur lequel je dois appeler tout particulièrement votre attention. Aux termes de l'article 5 de la loi du 1er juin 1878, les communes concessionnaires de secours de l'Etat ont un délai de deux années pour exécuter les travaux en vue desquels la subvention a été

allouée. Si, à l'expiration de ce délai, le payement n'a pas été demandé, la subvention sera considérée comme non avenue. Il importe que cette disposition de la loi soit rappelée aux administrations intéressées. Tous les secours accordés par l'Etat au 1er juin 1878, ou antérieurement, se trouveront annulés au 1er juin prochain, si les communes n'ont pas satisfait à la condition qui leur a été imposée. Je ne saurais donc trop insister pour que les travaux soient poussés avec activité, et pour que vos propositions de payement me parviennent régulièrement chaque mois. Vous aurez en outre à me faire connaître les communes qui auraient renoncé à l'exécution de projets approuvés par l'Administration supérieure et pour lesquels des secours ont été accordés sur les fonds de l'Etat.

Je vous prie, Monsieur le Préfet, de m'accuser réception de la présente circulaire.

Recevez, Monsieur le Préfet, etc.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Convocation à Paris des délégués de l'inspection primaire et des écoles normales à l'occasion de la réunion annuelle des Sociétés savantes.

Monsieur le Recteur,

J'ai l'honneur de vous informer que je viens de décider qu'à l'occasion de la réunion des Sociétés savantes qui aura lieu pendant la semaine de Pâques, un inspecteur de l'instruction primaire par département et deux inspecteurs dans les départements qui compteront plus de quatre circonscriptions d'inspection seront appelés à Paris, à la même époque, ainsi que les directeurs et directrices d'écoles normales primaires pour faire partie d'une section spéciale de pédagogie organisée conformément à la note ci-jointe (1).

---

(1) Sur la proposition de la Commission des Bibliothèques et conférences pédagogiques, M. le Ministre a décidé qu'une première réunion générale d'inspecteurs primaires, de directeurs et directrices d'écoles normales aurait lieu à Paris, à l'occasion du Congrès des sociétés savantes, du mardi 30 mars au vendredi 2 avril 1880.

Cette réunion se composera, pour l'année 1880, de :

Un inspecteur primaire par département (deux inspecteurs dans les départements comptant plus de quatre circonscriptions d'inspection) ;

Le directeur de l'école normale d'instituteurs et la directrice de l'école normale d'institutrices ;

Les inspecteurs primaires délégués seront désignés par le recteur sur la présentation de l'inspecteur d'académie.

L'administration n'a pas cru devoir arrêter, pour ces réunions, un règlement définitif ; elle propose comme sujets d'étude les deux questions suivantes :

1° *De l'organisation pédagogique des écoles primaires à un seul maître* ;

2° *Des moyens d'assurer le meilleur recrutement des écoles normales. — Conditions de préparation et d'admission.*

Pour permettre une discussion plus approfondie de ces sujets, la Commission a proposé de répartir les délégués en cinq sections déterminées d'après l'ordre alphabétique et comprenant chacune environ 50 membres.

Dans chaque section et pour chacun de ces deux sujets, un rapporteur

Je vous prierai de vouloir bien veiller à ce qu'il ne puisse être fait, dans l'espèce, aucun abus des feuilles délivrées par vous, Monsieur le Recteur, aux personnes qui auront été indiquées comme devant être admises aux réunions dont il s'agit.

Recevez, Monsieur le Recteur, etc.

JULES FERRY.

Création d'emplois de maîtres-adjoints.

18 février 1880.

Monsieur le Recteur,

Les Chambres, voulant donner un nouveau témoignage de l'intérêt qu'elles portent au développement de l'enseignement primaire, ont inscrit au budget de l'exercice courant un crédit destiné à créer, dans quelques écoles normales, un emploi de maître surveillant.

Il ne pouvait être question d'introduire dans ces établissements des agents étrangers à l'enseignement, dépourvus de tout brevet, et qui auraient pu exercer sur les élèves-maîtres une surveillance étroite et exagérée.

J'ai pensé que le meilleur emploi du crédit mis à ma disposition serait la continuation du système mis en pratique à titre d'essai depuis plusieurs années dans un certain nombre d'écoles normales, et qui consiste à y attacher, avec le titre de maître-adjoint de troisième classe, un bon instituteur pourvu du brevet complet, faisant à lui seul toute la surveillance de nuit, et chargé, en outre, d'une partie de l'enseignement littéraire ou scientifique, suivant son aptitude. C'est, pour ces maîtres, une sorte de stage qui leur permet d'acquérir l'expérience nécessaire pour arriver, ensuite, à faire partie du personnel enseignant proprement dit.

Il est donc indispensable d'exiger d'eux de sérieuses garanties de moralité, de savoir et d'aptitude; il faut de plus qu'ils soient célibataires; c'est une condition qui résulte de la partie spéciale du service qui leur est confié : la surveillance du dortoir.

Le crédit dont je dispose me permettant de créer immédiatement douze emplois dans les conditions que je viens d'indiquer, il m'a paru

---

désigné par l'Administration sera chargé d'exposer la question par un travail écrit qui servira de base à la discussion.

Les sections éliront leurs présidents et secrétaires.

A la suite des débats en section, les cinq rapporteurs se concerteront pour rédiger des propositions adoptées par les sections et sur lesquelles la réunion plénière se prononcera définitivement.

Une note au *Journal général* indiquera la répartition des délégués par section, et fera connaître les noms des rapporteurs auxquels ils pourront adresser à l'avance telles communications qu'ils jugeraient à propos.

Indépendamment du retour gratuit attaché à la carte de voyage, une indemnité d'aller équivalente à la place en seconde classe, sera accordée à chaque fonctionnaire, ainsi qu'une indemnité de séjour à raison de 10 francs par jour, du mardi au samedi inclusivement.

Les directrices d'écoles normales pourront être reçues à l'école normale d'institutrices de la Seine.

nécessaire d'instituer un concours analogue à celui qui a eu lieu en décembre 1879, pour les fonctions de maîtresse-adjointe.

Un avis inséré au *Journal officiel* du 18 de ce mois a déjà fait connaître l'ouverture de ce concours, qui comprendra trois séries d'épreuves dont la première se fera au chef-lieu de chaque département et les deux autres à Paris, et a fixé aux 5 et 6 mars prochain la date de la première épreuve.

Je vous prie, Monsieur le Recteur. d'en prévenir immédiatement MM. les Inspecteurs d'académie et de les inviter à en informer les intéressés en employant la plus grande publicité possible. Il est bien entendu que ces fonctionnaires n'autoriseront l'inscription que des candidats pourvus du brevet complet, célibataires et âgés de 21 ans au moins ; une enquête préalable devra être faite sur chacun d'eux et le résultat de cette enquête sera joint à l'envoi des copies qui me seront transmises sans retard par vos soins et certifiées par vous.

Je ne puis, Monsieur le Recteur, en ce qui concerne les mesures destinées à garantir la parfaite régularité des épreuves, que me reporter aux recommandations contenues dans ma circulaire du 4 novembre dernier relative au concours des maîtresses-adjointes.

Vous voudrez bien m'accuser réception de la présente circulaire.

Recevez, Monsieur le Recteur, etc.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Concours pour les fonctions de maître-adjoint.

Le Ministre de l'instruction publique ayant à pourvoir, dans un bref délai, à plusieurs emplois nouveaux de maître-adjoint dans les écoles normales, pour la création desquels un crédit spécial a été inscrit au budget de 1880, a décidé, par mesure exceptionnelle, pour éclairer son choix et pour se procurer des éléments d'appréciation qui compléteront les renseignements fournis par MM. les Recteurs sur le mérite des candidats, d'instituer un concours entre les aspirants aux emplois dont il s'agit.

Ce concours comprendra, comme celui qui a eu lieu en décembre 1879 pour les maîtresses-adjointes, trois séries d'épreuves : épreuves *écrites* ; épreuves *orales*, épreuves *pratiques*.

Les épreuves de la 1re série se feront au chef-lieu du département, sous la présidence de M. l'Inspecteur d'académie. Les sujets d'examen seront envoyés, sous pli cacheté, par le Ministre. Les épreuves de la 2e et de la 3e série auront lieu à Paris.

La date du concours est fixée aux 5 et 6 mars 1880.

Les aspirants devront faire connaître s'ils se destinent à l'enseignement des lettres (langues, littérature, histoire, géographie) ou à l'enseignement des sciences (mathématiques, physique, chimie, histoire naturelle), chacun de ces deux ordres d'enseignement donnant lieu à des épreuves en partie différentes.

Le concours portera sur les matières suivantes :

I. — ÉPREUVES ÉCRITES

(Ordre des lettres).

1° Une composition écrite sur une *question de méthode* relative à l'une des branches de l'enseignement littéraire ou historique ;

2° Une composition écrite sur un sujet de grammaire, de littérature, d'histoire ou de géographie, traitée en forme de leçon d'école normale (1re, 2e et 3e années).

(Ordre des sciences).

1° Une composition écrite sur une *question de méthode*, relative à l'enseignement des sciences ;

2° Une composition écrite sur un sujet emprunté soit à l'arithmétique, soit aux éléments des sciences physiques ou naturelles, traitée en forme de leçon faite aux élèves-maîtres de 1re, de 2e ou 3e année.

II. — ÉPREUVES ORALES

Les épreuves orales consisteront dans la correction raisonnée, après une heure de préparation à huis clos, d'un devoir d'élève-maître, correction accompagnée des interrogations et explications auxquelles le devoir donnera lieu.

La connaissance d'une langue vivante ne sera pas une condition *sine quâ non* d'admission ; mais les points obtenus pour l'explication, à livre ouvert, d'un texte anglais, allemand, italien ou espagnol, compteront dans le total des notes d'après lesquelles se fera le classement.

Il en sera de même pour les autres examens facultatifs :

Sur le dessin artistique ou géométrique ;

Sur le chant et la musique ;

Sur la gymnastique.

III — ÉPREUVES PRATIQUES

Comme épreuve pratique, les aspirants devront, après trois heures de préparation, faire une leçon à des élèves-maîtres sur un sujet choisi par la Commission.

La classe dans laquelle devront avoir lieu, pour chaque postulant, les épreuves pratiques, lui sera désignée au moins deux jours d'avance, pour lui permettre de se rendre compte de la force des élèves et de faire une leçon appropriée à leur degré d'instruction.

Pour faciliter aux candidats la préparation à ces diverses épreuves, l'Administration croit utile de leur donner ci-dessous deux séries de documents propres à les éclairer :

1° Une nomenclature sommaire des matières du concours, indiquant les limites dans lesquelles seront choisies les questions de l'examen, écrit ou oral. (Annexe A.)

2° Un choix de sujets proposés à titre de spécimens, indiquant la forme dans laquelle les compositions pourront être données ainsi que l'esprit qui devra présider à la préparation. (Annexe B.)

Ce double travail a été préparé à titre de renseignement par la *Commission consultative des bibliothèques et des conférences pédagogiques* (1).

ANNEXE A

ESQUISSE DES MATIÈRES SUR LESQUELLES POURRA PORTER LE CONCOURS.

N. B. Les programmes ci-dessous ont surtout pour but de déterminer les limites de l'examen et d'indiquer les points principaux sur lesquels l'attention des candidats est appelée.

(ORDRE DES SCIENCES)

Arithmétique.

Numération. — Théorie élémentaire et pratique des quatre opérations sur les nombres entiers, les fractions décimales et les fractions ordinaires. — Conversion des fractions ordinaires en fractions décimales et réciproquement.

Système métrique. — Historique et application.

Notions sur les nombres premiers et les nombres premiers entre eux. — Caractères de divisibilité.

Application du calcul à la solution des règles de trois, d'intérêts, de société; questions d'assurances; caisse des retraites, rentes sur l'Etat, actions et obligations.

Formation des puissances. — Carrés et racines carrées.

Notions de géométrie appliquées au dessin linéaire.

Différentes sortes de lignes et d'angles. — Propriétés des perpendiculaires et des parallèles; leur tracé dans diverses conditions. — Partage d'une droite en parties égales et en parties proportionnelles.

La circonférence et les droites qui s'y rattachent. — Division des angles et des arcs. — Circonférences tangentes et sécantes. — Tracé des moulures.

Définition et tracé des figures planes : triangles, quadrilatères, polygones. — Polygones inscrits et circonscrits à la circonférence. — Dessin des carrelages, des rosaces, des étoiles.

Rapport de la circonférence au diamètre.

Mesure des figures planes : formules usuelles.

Figures semblables. — Echelle de proportion. — Pantographe.

Définition des solides usuels : mesure de leur surface extérieure et de leur volume.

Notions de perspective appliquées à la représentation des solides géométriques. — Projections : lecture d'un plan de construction.

Physique.

Notions sur le poids et la balance. — Pendule appliqué à la mesure du temps. — Equilibre des liquides et des gaz : applications. — Baromètre.

---

(1) Cette Commission, instituée par arrêté en date du 15 mai 1879, est ainsi composée : le Ministre, *Président*; M. Gréard (de l'Institut), vice-recteur de l'Académie de Paris, *Vice-Président*; MM. Berger, Bertrand, Boutan, Brouard, Buisson, F. Cadet, Cocheris, Defodon, Ebrard, Georgin, Maurice Girard, Jost, H. Le Bourgeois, Lenient, Marguerin, de Montmahou, Picard, Rapet; E. Cadet, *Secrétaire.*

Dilatation des corps par la chaleur. — Thermomètre.

Divers états des corps sous l'action de la chaleur. — Distillation.

Notions sur l'électricité et le magnétisme; applications: machine électrique, bouteille de Leyde, boussole, piles et leurs usages, télégraphie.

Acoustique, notions sommaires. — Vitesse du son, intervalles musicaux.

Lumière; miroirs et lentilles; instruments dérivés. — Dispersion.

Météorologie. — Températures et pressions. — Climats, influence sur la végétation. — Météores aqueux et rayonnement. — Electricité atmosphérique, foudre, paratonnerre.

Chimie.

Nomenclature chimique.

Oxygène, hydrogène, azote, soufre, phosphore, chlore, carbone. — Indication des principaux composés. — Acides carbonique, azotique, sulfurique et chlorhydrique.

Métaux et alliages usuels.

Quelques sels employés dans l'économie domestique.

Matières organiques: farine, amidon, gluten, sucres. — Fermentation alcoolique, alcool, éther. — Vin, bière, cidre. — Panification.

NOTIONS D'HISTOIRE NATURELLE

Zoologie.

Organisation des animaux en général. — Principales fonctions.

Animaux domestiques pris dans les mammifères et les oiseaux.

Espèces employées dans l'alimentation comme gibier. — Serpents venimeux et non venimeux. — Poissons de mer et d'eau douce.

Vers à soie; abeilles.

Insectes nuisibles aux meubles, aux vêtements, aux provisions, aux fruits, aux principaux légumes et plantes de jardin.

Crustacés alimentaires. — Escargots, huîtres, moules. — Corail, éponges.

Botanique.

Racine, tige, feuille, fleur, fruit et graine.

Groupes de végétaux les plus utiles: Céréales; légumineuses, crucifères et rosacées; — Pomme de terre; — Liliacées potagères, etc. — Principaux arbres fruitiers et forestiers.

Champignons.

Hygiène.

Notions sur l'alimentation, le vêtement et l'habitation. — Premiers soins à donner dans les cas de maladie et d'accident.

Hygiène des enfants.

(ORDRE DES LETTRES)

Histoire.

Les origines. — Charlemagne. — La féodalité. — Saint Louis.

Le pouvoir royal, les parlements, les états généraux dans l'ancienne France.

La guerre de Cent ans. — Louis XI. — François Ier.

La Réforme et la Ligue. — Henri IV; l'édit de Nantes. — Sully.

Les états généraux de 1614. — La politique de Richelieu. — Mazarin. — Traité de Westphalie, paix des Pyrénées.

Louis XIV; la royauté absolue. — Politique extérieure. — Révocation de l'édit de Nantes.

Colbert. — Louvois. — Vauban.

État de la France en 1678 et en 1715.

Louis XV: décadence de la monarchie absolue. — Abaissement de la puissance française; élévation de la Prusse et de la Russie.

Les philosophes et les économistes.

Louis XVI. — Réformes de Turgot. — Necker. — Guerre de l'indépendance des États-Unis.

Les états généraux.

Réunion des trois ordres en Assemblée nationale. — La Constituante; ses travaux. — Les principes de 1789. — Essai de monarchie constitutionnelle.

La France aux prises avec l'Europe.

La Convention: établissement de la République. — Les partis; les armées; les institutions. — Les Constitutions de l'an III et de l'an VIII.

Bonaparte. — Le 18 brumaire. — Les institutions du Consulat. — La paix d'Amiens.

L'Empire, — Napoléon et l'Europe. — Les traités de 1815. — La Restauration. — Le Gouvernement de Juillet.

Application de l'histoire nationale à l'éducation morale et civique.

Géographie.

La Terre; son double mouvement et les conséquences qui en résultent.

Les continents. — Principaux reliefs du sol.

Les océans et leurs courants. — Les grands bassins fluviaux.

Les lignes de communication entre les cinq parties du monde.

L'Europe. — Configuration générale. — Les systèmes de montagnes; la distribution des eaux; les différents climats.

Les États de l'Europe: langues, religions, gouvernements.

Les principaux centres industriels et commerciaux. — Les voies de communication. — Les relations commerciales de la France avec les différents pays de l'Europe.

La France. — Ses côtes et ses frontières.

Relief du sol; montagnes, plateaux et plaines.

Fleuves. — Bassins principaux et bassins secondaires. — Communications entre les divers bassins.

Anciennes provinces et départements. — Les divisions administratives.

Zones de culture. — Les bassins houillers. — Principales productions de l'agriculture et de l'industrie.

PROGRAMME DE LANGUE FRANÇAISE.

Grammaire.

Eléments constitutifs des mots: radicaux, préfixes, suffixes. — Mot composés, mots dérivés. — Familles de mots. — Notions d'étymologie.

Les parties du discours: nature et rôle des diverses espèces de mots. — Mots variables, mots invariables,

Les genres et les nombres. — Règles d'accord.

Le verbe: modes, temps, conjugaisons. — Différentes espèces de verbes; emploi des auxiliaires.

Les participes. — Syntaxe du verbe et du participe.

Analyse grammaticale; sa place dans l'enseignement de la langue.

Les propositions. — Termes et compléments. — Diverses espèces de propositions.

La phrase. — Règles générales de construction. — Figures de grammaire.

Analyse logique; ses applications à la ponctuation.

Les gallicismes.

Principes de composition.

Sens différents que peut recevoir un même mot: sens propre, dérivé, figuré.

Analogie de sens entre des mots différents. — Les synonymes.

Qualités essentielles du style.

Formes particulières à la poésie. — Règles principales de la versification française.

Principes généraux de la composition. — Etude du sujet: *L'invention:* moyens de développement d'un sujet. — *La disposition:* ordre, enchaînement, dénomination des parties d'un sujet. — *L'élocution:* appropriation du style au sujet.

Analyse littéraire.

Littérature et histoire littéraire.

Littérature. — Les différents genres littéraires.

La poésie et la prose.

Origines de la langue française. — Langue d'oc et langue d'oïl. — Les troubadours, les trouvères et les chroniqueurs au moyen âge.

La renaissance au XVIe siècle.

Les écrivains de la première moitié du XVIIe siècle: Corneille, *Théâtre classique.* — Mme de Sévigné, *Lettres choisies.*

Les lettres sous Louis XIV: La Fontaine, *Fables choisies.* — Racine et Molière, *Théâtre classique.* — Boileau, *Art poétique.* — Bossuet, *Les Oraisons funèbres.* — Fénelon, *Lettre sur les occupations de l'Académie.* — La Bruyère, *Des ouvrages de l'esprit.*

Le dix-huitième siècle: Voltaire, *Histoire de Charles XII; Siècle de Louis XIV.* — Montesquieu, *Grandeur et décadence des Romains.* — Buffon. *Discours sur le style; Morceaux choisis.*

ANNEXE B

SPÉCIMENS DE SUJETS DE COMPOSITION ÉCRITE

N.B. Ces spécimens ont surtout pour objet d'indiquer la forme dans laquelle les questions pourront être posées.

(ORDRE DES LETTRES)

1° *Questions de méthode :* — Comment convient-il d'enseigner la géographie dans la classe élémentaire de l'école primaire?

— Que pensez-vous de cette maxime pédagogique : Il faut apprendre la grammaire par la langue et non la langue par la grammaire?

— Conseils à un instituteur qui se plaint de ne pouvoir faire goûter à ses élèves les beautés de la littérature classique.

2° *Sujets de leçon écrite:* — Leçon d'analyse logique à l'usage des élèves de troisième année.

— Résumé d'une série de leçons faites aux élèves de troisième année sur le règne de Louis XIV.

— Le village et le paysan français, au moyen âge et de nos jours.

(ORDRE DES SCIENCES)

1° *Questions de méthode.* — Le calcul mental et son emploi dans l'enseignement primaire (cours élémentaire, moyen et supérieur).

— Un instituteur explique à un de ses collègues, et d'après sa propre expérience, comment l'enseignement du dessin linéaire à vue a développé chez ses élèves l'esprit d'observation.

— Montrer par quelques exemples: 1° l'unité d'un enseignement élémentaire des sciences physiques pour de futurs instituteurs ; 2° la possibilité de cet enseignement,

2° *Sujets de leçon écrite.* — Un instituteur de campagne expose comment il a fait acquérir à ses élèves les premières notions et le goût de l'histoire naturelle.

— Faire une leçon (1re année) sur la composition de l'eau; expliquer à ce propos ce qu'il faut entendre par les termes *analyse* et *synthèse* en chimie.

— Exposer les caractères distinctifs des grandes divisions de l'embranchement des vertébrés, et terminer par un tableau récapitulatif.

Note relative à l'ordre des examens pour le brevet de capacité de la première session de 1880.

ASPIRANTS

BREVET OBLIGATOIRE

Lundi, 1er mars,	de 8 à 9 heures.	Dictée d'orthographe.
	de 9 à 10 heures.	Ecriture,
	de 10 à 11 heures	Rédaction.
	de 11 heures à midi	Arithmétique.

BREVET FACULTATIF.

Lundi, 8 mars, de 8 à 10 heures. Histoire et géographie.
de 10 heures à midi. Arithmétique et géométrie appliquée.
de 2 à 4 heures . . . Dessin linéaire et d'ornement.
Mardi, 9 mars de 8 à 10 heures. . Dessin d'imitation.
de 10 h. à midi . . . Langues vivantes, comprenant un thème et une version.

Le thème commun pour toutes les langues.

Le choix des compositions en langue arabe sera fait par le recteur d'Alger, sur l'indication d'un professeur spécial.

ASPIRANTES.

BREVET DE SECOND ORDRE.

Lundi, 15 mars, de 9 à 10 heures. . . Dictée d'orthographe.
de 10 à 11 heures . . Ecriture.
de 11 heures à midi . Rédaction,
de 2 à 3 heures . . . Arithmétique.
de 3 à 5 heures . . . Couture, comprenant des travaux indiqués par une dame désignée par le préfet.

BREVET DE PREMIER ORDRE.

Lundi, 22 mars, de 8 à 10 heures. . . . . . Histoire et géographie.
de 10 h. à midi . . . . . . Dessin linéaire et d'ornement.
de 2 à 3 heures . . . . . . Arithmétique.
Mardi, 23 mars, de 3 à 5 heures . . . . . . Langues vivantes,

Si les candidats sont répartis en plusieurs salles composant à la même heure, le même sujet pourra leur être donné. Dans le cas où le grand nombre des candidats nécessiterait plusieurs séries composant à des jours différents, les sujets envoyés ne devront être donnés qu'à la première série.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET C[ie]
RUE BERGÈRE 20, A PARIS. — 3928-0.

REVUE PÉDAGOGIQUE

ACTES OFFICIELS

Commission des missions scientifiques et littéraires.

Le Ministre de l'intruction publique et des beaux-arts,

Vu l'arrêté en date du 6 janvier 1874 qui institue près le ministère de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts une Commission des voyages et missions scientifiques et littéraires,

Arrête ainsi qu'il suit la composition de cette Commission pour l'année 1880 :

Le Ministre, *président;* MM. Milne-Edwards, membre de l'Institut. Charton (Edouard), sénateur, *vice-présidents;* Rambaud (Alfred), chef du cabinet, Charmes (Xavier), chef du bureau des travaux historiques, *membres de droit;* Saint-Arroman (Raoul de), employé, *secrétaire;* Bert (Paul), député; Bertauld, sénateur; Bertrand (Alexandre), directeur du musée de Saint-Germain; Casimir Périer (Jean), député; Chatin, directeur de l'école supérieure de pharmacie de Paris; Delisle (Léopold), de l'Institut, administrateur général directeur de la bibliothèque nationale; Du Mesnil, conseiller d'Etat; Dumont (Albert), directeur de l'enseignement supérieur; Duveyrier, membre de la Société de géographie; Fournier (Félix), membre de la Société de géographie; La Roncière le Noury (le vice-amiral de), président de la Société de géographie, sénateur; Lesseps (Ferdinand de), membre de l'Institut; Liouville (Henri), député; Maunoir, secrétaire de la Société de géographie; Meurand, directeur des consulats au ministère des affaires étrangères; Michaud, directeur des colonies au ministère de la marine; Milne-Edwards (Alphonse), de l'Institut; Paris (Gaston), de l'Institut; Périn (Georges), député; Perrot (Georges), de l'Institut; Quatrefages (de), de l'Institut; Quicherat (Jules), directeur de l'école des Chartes; Reille (baron), député; Rénier (Léon), de l'Institut; Rouby, chef d'escadron d'état-major; Schéfer, de l'Institut; Ségur (comte Louis de); Topinard (Dr), membre de la Société d'Anthropologie; Watteville (baron Oscar de), directeur honoraire.

Fait à Paris, le 28 janvier 1880.

JULES FERRY

Dons et Legs.

1er décembre 1879. — Le supérieur général des Frères des Ecoles chrétiennes, dont le siège est à Paris, Institut légalement reconnu par décret du 17 mars 1808, est autorisé à accepter, au nom de cet Institut, le legs d'une somme de 300 francs fait aux Frères de la Doctrine Chrétienne qui tiendront les écoles primaires de Bar-le-Duc (Meuse) au jour

de son décès, par l'abbé François Lefebvre, suivant son testament olographe du 11 novembre 1870.

Conformément à la demande de l'Institut, la somme léguée sera employée à solder une partie des dettes contractées par les Frères de Bar-le-Duc.

5 décembre. — Est approuvée la délibération du Conseil d'administration de l'Institut des Freres des Ecoles chrétiennes, reconnu par le décret du 18 mars 1808 et dont le siège est à Paris (Seine), par laquelle est répudié, au nom dudit Institut, le legs fait à son profit par l'abbé Charles-Auguste-Désiré Chocqueel, suivant son testament olographe du 1er février 1876, et consistant dans la nue-propriété d'un immeuble situé à Lomme (Nord).

22 décembre. — Le Supérieur Général des Frères des Ecoles chrétiennes. Institut légalement reconnu par décret du 17 mars 1808, et dont le siège est à Paris, est autorisé à accepter, au nom dudit Institut, le legs de deux mille francs (2,000 fr.) qui lui a été fait par le sieur Auguste-Joseph Charvin, suivant son testament olographe du 30 avril 1876, au profit de l'œuvre de Saint-Joseph, que les Frères dudit ordre dirigent à Grenoble (Isère).

Conformément à la demande de l'Institut, cette somme sera employée aux besoins dudit établissement, notamment aux constructions et améliorations jugées nécessaires.

12 janvier 1880. — Le Supérieur général des Frères des Ecoles chrétiennes, Institut légalement reconnu par décret du 17 mars 1808, et dont le siège est à Paris, est autorisé, au nom dudit Institut, à vendre au sieur Charles de Grasset, moyennant le prix de 16,000 francs, une parcelle de jardin, située à Hyères (Var), de la contenance de 20 ares 6 centiares, et d'une valeur estimative de 16,000 francs. Conformément à la demande de l'Institut, le produit de cette vente sera employé à l'achat d'une rente sur l'Etat, au profit de l'établissement des Frères existant à Hyères.

Il sera passé acte public de cette aliénation, et ledit acte sera transcrit conformément aux prescriptions de la loi du 23 mars 1855.

Conférences pédagogiques.

Ont été délégués pour prendre part aux conférences pédagogiques qui ont eu lieu à Paris, pendant la semaine de Pâques, les fonctionnaires ci-après désignés :

SECTION I.

MM. les inspecteurs primaires, Achard (Riom); Adrien (Versailles); Amen (Condom); André (Nantes); Armbruster (Belfort); Artoux (Paris); Aubert (Lille); Aubert (Nantes); Aubin (Saint-Lô); Baillet (Nogent-sur-Seine); Bailly-Masson (Annecy); Barthe (Castelsarrazin); Batier (Grasse); Bayle (Castres); Berteaux, (Bar-le-Duc); Berthier (Louhans); Berthier (Bourges); Bézier *rapporteur* (1e question); Billiard (Nevers); Boë (Saint-Denis); Boë (Sens); Boiron (Sisteron); Bouchard, (Mont-de-Marsan); Boulet (Alencon); Boutière (Nyons); Boyer (Marseille); Brunaud

(Lyon); Brunet (Toulon); Bussadori (Montdidier); MM. les directeurs d'écoles normales, Ablard (Grenoble); Bailly (Dijon); Barbier (Mirecourt; Baudry (Lons-le-Saulnier); Baumier (Charleville); Baylac (Auch); Belloc (Mâcon); Berdot (Nice); Berson (Savenay); Biétrix (Caen); Bony (Melun); Bousquet *rapporteur* (2e question); Boyer (Nîmes); Brotier (Parthenay); Cantier. (Foix); MM^{mes} les directrices Baudry (Mâcon); Bergin (Versailles); Bonbled (Montpellier); Bonnet (Grenoble); Bovaguet. (Rumilly).

SECTION II.

MM. les inspecteurs Cadoret (Vervins); Caillon (Albertville); Carel (Saint-Pons); Carrère (Oloron); Castel (Albi); Cénac (Valence); Chapalain (Briançon); Charles (Lannion); Charton (Cognac); Chaumeil (Paris); Château (Meaux); Chevalier (Segré); Chevrier (Saint-Marcellin); Chollet (Châteauroux); Clerc *rapporteur* (1e question); Creutzer (Nancy); Cuissart (Lyon); Delaballe (Montmorillon); Détriché (Saumur); Devisme (Bernay); Dorget (Limoges); Druaux (Mézières); Dubois (Poitiers); Dupaigne (Paris); Durand (Vire); Eliet (Saint-Claude); Fabre (Nîmes); Fauchet (Gien); Frieh (Sainte-Menehould); Galotte (Nancy); Carré (Besançon); Chauvin (Lescar); Chopinet (Clermont); Collignon (Alençon); Constan (Alger); Coulet (Commercy); Delaplanche (Saint-Lô); Delevez (Toulouse); Dorlhac de Borne (Aix); Duclos (Barcelonnette); Dussau (Puy); Fradet (Chateauroux) *rapporteur* (2e question); Galzin (Montpellier); Gaudard (école normale protestante de Courbevoie); Gautier (Rennes); Gence (Bourges); Gibaux (Valence); Mesdames les directrices, Chasteau (Troyes); Ferrand (Auxerre); Fradin (Lons-le-Saunier); Garcin (Moulins); Guye (Besançon).

SECTION III.

MM. les inspecteurs Ganayre (Ajaccio); Gary (Agen); Ganserand (Amiens); Gauthier (Chambéry); Gautier (Quimper); Genevrais)Neufchâtel); Georgin (Paris); Grasse (Soissons); Grimon (Paris); Guérin-Goudeaux (Luxeuil); Guilmin (Yvetot); Hagnus (Saint-Omer); Hanriot (Auxerre); Hément (Paris); Houdas (Beauvais); Humbert (Mâcon); Icres (Lembeye); Istria (Millau); Jeangirard (Guéret); Jeannot (Tulle *rapporteur* (1re question); Labouesse (Saint-Etienne); Labrande (Montluçon); Lambelin (Pontivy); Lambert (Compiègne); Lamy (Louviers); Lanet (Aurillac); Laporte, (Melun); Lavinay (Caen); Lebedel (Lorient); Ledroit (Tarascon); Lemarquand (Valognes); MM. les directeurs, Giraud (Avignon); Gobin (Chaumont); Gromaire (Ajaccio); Gros (Constantine); Guillemeau (Loches); Hilaire (Douai); Huguet (Tarbes); Humbert (Mende); Jadot (Châlons) *rapporteur* (2^e question) Jardot, (Auxerre); Laboureau (Montbrison); Labroue (Lagord); Labrunie (Evreux); Laurent (Blois); Lebrun (Troyes); Mesdames les directrices, Karquel (Nancy); Lemercier (Aix); Lusier (Tours); Moret (Amiens); Pichot (Argentan).

SECTION IV.

MM. les inspecteurs Lemonnier (Guingamp); Lions (Barcelonnette); Lobereau. (Lons-le-Saulnier); Maillé, (Bordeaux); Mangeonjean, (Saint-Dié); Martin, (Gannat); Martin, (Bar-sur-Seine); Mathieu, (Fontenay-

de son décès, par l'abbé François Lefebvre, suivant son testament olographe du 11 novembre 1870.

Conformément à la demande de l'Institut, la somme léguée sera employée à solder une partie des dettes contractées par les Frères de Bar-le-Duc.

5 décembre. — Est approuvée la délibération du Conseil d'administration de l'Institut des Freres des Ecoles chrétiennes, reconnu par le décret du 18 mars 1808 et dont le siège est à Paris (Seine), par laquelle est répudié, au nom dudit Institut, le legs fait à son profit par l'abbé Charles-Auguste-Désiré Chocqueel, suivant son testament olographe du 1er février 1876, et consistant dans la nue-propriété d'un immeuble situé à Lomme (Nord).

22 décembre. — Le Supérieur Général des Frères des Ecoles chrétiennes, Institut légalement reconnu par décret du 17 mars 1808, et dont le siège est à Paris, est autorisé à accepter, au nom dudit Institut, le legs de deux mille francs (2,000 fr.) qui lui a été fait par le sieur Auguste-Joseph Charvin, suivant son testament olographe du 30 avril 1876, au profit de l'œuvre de Saint-Joseph, que les Frères dudit ordre dirigent à Grenoble (Isère).

Conformément à la demande de l'Institut, cette somme sera employée aux besoins dudit établissement, notamment aux constructions et améliorations jugées nécessaires.

12 janvier 1880. — Le Supérieur général des Frères des Ecoles chrétiennes, Institut légalement reconnu par décret du 17 mars 1808, et dont le siège est à Paris, est autorisé, au nom dudit Institut, à vendre au sieur Charles de Grasset, moyennant le prix de 16,000 francs, une parcelle de jardin, située à Hyères (Var), de la contenance de 20 ares 6 centiares, et d'une valeur estimative de 16,000 francs. Conformément à la demande de l'Institut, le produit de cette vente sera employé à l'achat d'une rente sur l'Etat, au profit de l'établissement des Frères existant à Hyères.

Il sera passé acte public de cette aliénation, et ledit acte sera transcrit conformément aux prescriptions de la loi du 23 mars 1855.

Conférences pédagogiques.

Ont été délégués pour prendre part aux conférences pédagogiques qui ont eu lieu à Paris, pendant la semaine de Pâques, les fonctionnaires ci-après désignés :

SECTION I.

MM. les inspecteurs primaires, Achard (Riom); Adrien (Versailles); Amen (Condom); André (Nantes); Armbruster (Belfort); Artoux (Paris); Aubert (Lille); Aubert (Nantes); Aubin (Saint-Lô); Baillet (Nogent-sur-Seine); Bailly-Masson (Annecy); Barthe (Castelsarrazin); Batier (Grasse); Bayle (Castres); Berteaux, (Bar-le-Duc); Berthier (Louhans); Berthier (Bourges); Bézier *rapporteur* (1e question); Billiard (Nevers); Boë (Saint-Denis); Boë (Sens); Boiron (Sisteron); Bouchard, (Mont-de-Marsan); Boulet (Alencon); Boutière (Nyons); Boyer (Marseille); Brunaud

(Lyon); Brunet (Toulon); Bussadori (Montdidier); MM. les directeurs d'écoles normales, Ablard (Grenoble); Bailly (Dijon); Barbier (Mirecourt; Baudry (Lons-le-Saulnier); Baumier (Charleville); Baylac (Auch); Belloc (Mâcon); Berdot (Nice); Berson (Savenay); Biétrix (Caen); Bony (Melun); Bousquet *rapporteur* (2e question); Boyer (Nîmes); Brotier (Parthenay); Cantier. (Foix); MMmes les directrices Baudry (Mâcon); Bergin (Versailles); Bonbled (Montpellier); Bonnet (Grenoble); Bovaguet, (Rumilly).

SECTION II.

MM. les inspecteurs Cadoret (Vervins); Caillon (Albertville); Carel (Saint-Pons); Carrère (Oloron); Castel (Albi); Cénac (Valence); Chapalain (Briançon); Charles (Lannion); Charton (Cognac); Chaumeil (Paris); Château (Meaux); Chevalier (Segré); Chevrier (Saint-Marcellin); Chollet (Châteauroux); Clerc *rapporteur* (1e question); Creutzer (Nancy); Cuissart (Lyon); Delaballe (Montmorillon); Détriché (Saumur); Devisme (Bernay); Dorget (Limoges); Druaux (Mézières); Dubois (Poitiers); Dupaigne (Paris); Durand (Vire); Eliet (Saint-Claude); Fabre (Nîmes); Fauchet (Gien); Frieh (Sainte-Menehould); Galotte (Nancy); Carré (Besançon); Chauvin (Lescar); Chopinet (Clermont); Collignon (Alençon); Constan (Alger); Coulet (Commercy); Delaplanche (Saint-Lô); Delevez (Toulouse); Dorlhac de Borne (Aix); Duclos (Barcelonnette); Dussau (Puy); Fradet (Chateauroux) *rapporteur* (2e question); Galzin (Montpellier); Gaudard (école normale protestante de Courbevoie); Gautier (Rennes); Gence (Bourges); Gibaux (Valence); Mesdames les directrices, Chasteau (Troyes); Ferrand (Auxerre); Fradin (Lons-le-Saunier); Garcin (Moulins); Guye (Besançon).

SECTION III.

MM. les inspecteurs Ganayre (Ajaccio); Gary (Agen); Ganserand (Amiens); Gauthier (Chambéry); Gautier (Quimper); Genevrais)Neufchâtel); Georgin (Paris); Grasse (Soissons); Grimon (Paris); Guérin-Goudeaux (Luxeuil); Guilmin (Yvetot); Hagnus (Saint-Omer); Hanriot (Auxerre); Hément (Paris); Houdas (Beauvais); Humbert (Mâcon); Icres (Lembeye); Istria (Millau); Jeangirard (Guéret); Jeannot (Tulle *rapporteur* (1re question); Labouesse (Saint-Etienne); Labrande (Montluçon); Lambelin (Pontivy); Lambert (Compiègne); Lamy (Louviers); Lanet (Aurillac); Laporte, (Melun); Lavinay (Caen); Lebedel (Lorient); Ledroit (Tarascon); Lemarquand (Valognes); MM. les directeurs, Giraud (Avignon); Gobin (Chaumont); Gromaire (Ajaccio); Gros (Constantine); Guillemeau (Loches); Hilaire (Douai); Huguet (Tarbes); Humbert (Mende); Jadot (Châlons) *rapporteur* (2e question) Jardot, (Auxerre); Laboureau (Montbrison); Labroue (Lagord); Labrunie (Evreux); Laurent (Blois); Lebrun (Troyes); Mesdames les directrices, Karquel (Nancy); Lemercier (Aix); Lusier (Tours); Moret (Amiens); Pichon (Argentan).

SECTION IV.

MM. les inspecteurs Lemonnier (Guingamp); Lions (Barcelonnette); Lobereau. (Lons-le-Saulnier); Maillé, (Bordeaux); Mangeonjean, (Saint-Dié); Martin, (Gannat); Martin, (Bar-sur-Seine); Mathieu, (Fontenay-

M, Mantelet, employé au dit bureau des travaux historiques, passe au même titre et avec le même traitement, au 1er Bureau de l'enseignement primaire, en remplacement de M. de Goyon.

Par arrêté en date du 10 février, M. P. Roujon, Henri, licencié en droit, attaché au Cabinet du ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, est chargé des fonctions de secrétaire particulier.

Administration académique

3 février. — M. Blain, ancien inspecteur d'académie, est nommé inspecteur d'académie honoraire.

M Rousselet, attaché aux bureaux de l'inspection académique des Ardennes, est délégué dans les fonctions de commis auxiliaire de l'académie de Douai, en remplacement de M. Leblanc.

7 février. — M. Hitte, commis d'inspection académique (2e classe) en résidence à Clermont, est nommé commis (même classe) de l'inspection académique de la Gironde en remplacement de M. Laurent, mis en congé d'inactivité.

M. Michel, commis auxiliaire de l'inspection académique du Puy-de-Dôme, est nommé titulaire (2e classe) de cet emploi, en remplacement de M. Hitte, appelé à une autre résidence.

M. Segondy (Alexandre), chargé des fonctions de commis auxiliaire de l'Inspection académique de Lot-et-Garonne, est nommé titulaire (2e classe) de cet emploi, en remplacement de M. Malherbe, appelé à d'autres fonctions.

17 février. — M. Carré (Jean-Baptiste Irénée), inspecteur d'Académie (1re classe) à Mézières, est nommé, en la même qualité, à Lille, en remplacement de M. Anthoine, chargé des fonctions d'inspecteur général de l'enseignement primaire.

M. Bailliart (Jules), inspecteur d'Académie (2e classe) à Poitiers, est nommé inspecteur d'Académie (1re classe) à Mézières.

M. Bellanger (Octave Edmond François), agrégé des lettres, professeur de rhétorique au lycée de Lille, est nommé inspecteur d'Académie (3e classe) à Poitiers.

M. Courçonnais, inspecteur d'Académie (3e classe) en résidence à la Rochelle, est nommé inspecteur d'Académie (2e classe) à Carcassonne, en remplacement de M. Frémy.

M. Frémy, inspecteur d'Académie (3e classe) en résidence à Carcassonne, est nommé inspecteur d'Académie (2e classe) à la Rochelle, en remplacement de M. Courçonnais.

École normale israélite. Reconnaissance légale

Le Président de la République française,

Sur le rapport du Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts ;

membre de la section, secrétaire; les deux rapporteurs et un inspecteur primaire de Paris, assesseurs.

Les bureaux provisoires qui ont présidé à l'élection des bureaux définitifs étaient composés ainsi qu'il suit:

SECTION I.

MM. Bony, directeur de l'école normale de Melun, *président*; Bézier, inspecteur primaire à Rennes; Bousquet, directeur de l'école normale d'Agen; Artoux, inspecteur primaire à Paris, *assesseurs*; Boë, inspecteur primaire à Sens, *secrétaire*.

SECTION II.

MM. Chopinet, directeur de l'école normale de Clermont, *président*; Clerc, inspecteur primaire à Paris; Dupaigne, inspecteur primaire à Paris; Fradet, directeur de l'école normale de Châteauroux, *assesseurs*; Cadoret, inspecteur primaire à Vervins, *secrétaire*.

SECTION III.

MM. Gary, inspecteur primaire à Agen, *président*; Jeannot, inspecteur primaire à Tulle; Grimon, inspecteur primaire à Paris; Jadot, directeur de l'école normale de Châlons, *assesseurs*; Hanriot, inspecteur primaire, à Auxerre, *secrétaire*.

SECTION IV.

MM. Poirrier, directeur de l'école normale du Mans, *président*; Montané, inspecteur primaire à Toulouse; Pineaux, inspecteur primaire à Paris; Mariotti, directeur de l'école normale de Versailles, *assesseurs*; Migné, inspecteur primaire à Jonzac, *secrétaire*.

SECTION V.

MM. September, directeur de l'école normale de Carcassonne, *président*; Toussaint, inspecteur primaire à Lille; Jost, inspecteur primaire à Paris; Ungerer, directeur de l'école normale de Laval, *assesseurs*; Schuwer, inspecteur primaire à Corte, *secrétaire*.

Sur la proposition de la Commission des bibliothèques et des conférences pédagogiques, M. le Ministre avait décidé que la réunion des inspecteurs primaires, directeurs et directrices d'écoles normales aurait lieu cette année à Paris, du mardi 30 mars au vendredi 2 avril et aurait pour objet l'étude des deux questions suivantes :

I. — *De l'organisation pédagogique des écoles à un seul maître*.

II. — *Des moyens d'assurer le meilleur recrutement des écoles normales Condition de préparation et d'admission.*

Nous rendrons compte dans le prochain numéro du résultat de ces conférences et du discours remarquable prononcé par M. Ferry, ministre de l'instruction publique.

Administration Centrale

20 janvier. — M. de Goyon, employé au 1er Bureau de l'enseignement primaire, passe, en la même qualité et dans les mêmes conditions, au bureau des travaux historiques et des Sociétés savantes (Secrétariat).

La première circonscription d'instruction primaire de l'arrondissement de Tours comprend les cinq cantons dont les noms suivent :

Tours (Ville), Tours (Nord), Tours (Sud), Bléré, Montbazon.

La deuxième circonscription se compose des six cantons ci-après désignés :

Amboise, Château-Renault, Château-la-Vallière, Neuillé-Pont-Pierre, Neuvy-Roi, Vouvray.

11 février. — M. Nogier, inspecteur primaire (3e classe) à Embrun, nommé, en la même qualité, par arrêté en date du 22 janvier dernier, à Roanne, est nommé inspecteur primaire (même classe) à Aubenas (Ardèche), en remplacement de M. Pon, qui reçoit une autre destination.

M. Pon, inspecteur primaire (3e classe) à Aubenas, est nommé, en la même qualité, à Argelès (Hautes-Pyrénées), en remplacement de M. Liquier, qui reçoit une autre destination.

M. Liquier, chef d'institution à Anduze, nommé, par arrêté du 22 janvier dernier, inspecteur primaire (3e classe) à Argelès, est nommé inspecteur primaire (même classe) à Roanne (Loire), en remplacement de M. Nogier, qui reçoit une autre destination.

12 février. — Le service de l'inspection primaire dans les deux circonscriptions rurales de l'arrondissement d'Amiens est réparti de la manière suivante :

La première circonscription comprend les 12 communes suburbaines d'Amiens et les 4 cantons dont les noms suivent : Corbie, Picquigny, Sains et Villers-Bocage.

La deuxième circonscription se compose des 5 cantons ci-après désignés : Conty, Hornoy, Molliens-Vidame, Oisemont et Poix.

M. Pont, inspecteur primaire à Nantua, est promu de la 3e à la 2e classe de son emploi.

23 février. — M. Loiseau, inspecteur primaire à Mamers, est promu de la seconde à la première classe de son emploi.

La première circonscri tion d'inspection primaire de l'arrondissement de Nantes comprend les six cantons de cette ville et ceux de Carquefou et de La Chapelle-sur-Erdre.

La deuxième circonscription se compose des neuf cantons ci-après désignés : Aigrefeuille, Bouaye, Clisson, Legé, Saint-Philbert de Grand-lieu, Vallet, Vertou, Le Loroux-Bottereau, Machecoul.

Musée pédagogique.

1er janvier 1880. — M. Defodon, professeur à l'école normale d'instituteurs de la Seine, chargé de réunir au Musée pédagogique les documents relatifs à l'histoire et à l'état de l'instruction primaire en France, est nommé bibliothécaire du Musée pédagogique.

Ecoles normales primaires d'instituteurs.

26 décembre 1879. — M. l'abbé Montet est nommé aumônier (3e classe) de l'école normale primaire de Périgueux, en remplacement de M. l'abbé Marty, appelé à d'autres fonctions.

M. Teston, instituteur public à Abeilhan (Hérault), pourvu du brevet complet, est nommé maître adjoint (3e classe) à l'école normale primaire de Montpellier, en remplacement de M. Galthard, appelé à d'autres fonctions.

1er janvier 1880. — Un nouveau congé d'inactivité de 3 mois est accordé à M. Rouffiandis, directeur de l'école normale primaire de Dax.

M. Trébucq, chargé, par intérim, des fonctions de directeur de l'école normale de Dax, est nommé directeur (1re classe) de cet établissement, en remplacement de Rouffiandis, en congé d'inactivité.

9 janvier. — M. l'abbé Périnet, vicaire de la cathédrale de Châlons, est chargé, à titre provisoire, des fonctions d'aumônier de l'école normale d'instituteurs de Châlons, en remplacement de M. l'abbé Perrin, démissionnaire.

M. Fabre, maître-adjoint à l'école normale de Montpellier est admis, sur sa demande, à faire valoir ses droits à une pension de retraite.

M. Lacroix, maître-adjoint (2e classe) à l'école normale du Puy, est nommé, en la même qualité, à l'école normale d'instituteurs de Montpellier, en remplacement de M. Fabre, admis sur sa demande à faire valoir ses droits à la retraite.

M. Trabuc, maître-adjoint (3e classe) à l'école normale de Chaumont, est nommé, en la même qualité, à l'école normale du Puy, en remplacement de M Lacroix, qui reçoit une autre destination.

M. Laureau, chargé des fonctions de maître-adjoint (3e classe) à l'école normale de Bourges, est nommé maître-adjoint (3e classe) à l'école normale d'instituteurs de Chaumont, en remplacement de M. Trabuc, qui reçoit une autre destination.

19 janvier — Sont promus, à partir 1er janvier 1880, savoir :

1° De la 2e à la 1re classe :

MM. Coutard, maître-adjoint à l'école normale primaire du Mans; Loyez, maître-adjoint à l'école normale primaire de Vesoul.

2° De la 3e à la 2e :

MM. Briand, maître-adjoint à l'école normale primaire de Rennes; Coupas, maître-adjoint à l'école normale primaire de Moulins; Martin, maître-adjoint à l'école normale primaire de Varzy; Prayal, maître-adjoint à l'école normale primaire de Gap.

M. Lacroix, maître-adjoint (2e classe) à l'école normale du Puy, nommé en la même qualité, par arrêté du 7 janvier courant, à l'école normale de Montpellier, est maintenu, sur sa demande, à l'école normale d'instituteurs du Puy.

M. Trabuc, maître-adjoint (3e classe) à l'école normale de Chaumont, nommé, par arrêté du 9 janvier courant, à l'école normale du Puy, est

nommé, en la même qualité, à l'école normale d'instituteurs de Montpellier, en remplacement de M. Lacroix, maintenu à l'école normale du Puy. M. Fortrat, maître-adjoint (3e classe) à l'école normale primaire de Châlons, est nommé, en la même qualité, à l'école normale d'instituteurs d'Amiens, en remplacement de M. Gadiffet, décédé.

22 janvier 1880. — M. Meslet, ancien maître-adjoint d'école normale, est nommé maître-adjoint (3e classe) à l'école normale d'instituteurs de Mâcon, en remplacement de M. Pinoncély, appelé à d'autres fonctions

---

Ecoles normales primaires d'institutrices.

30 décembre 1879. — Mme Chasteau, pourvue du brevet supérieur et du certificat d'aptitude aux fonctions de directrice d'école normale, est nommée directrice (3e classe) de l'école normale d'institutrices de Troyes (emploi nouveau);

Mlle Lusier, déléguée dans les fonctions de maîtresse-adjointe à l'école normale de Mâcon, pourvue du brevet supérieur et du certificat d'aptitude aux fonctions de directrice d'école normale, est nommée directrice (3e classe) de l'école normale d'institutrices de Tours (emploi nouveau).

Mlle Foucret, maîtresse-adjointe (2e classe) à l'école normale de Moulins, est nommée, en la même qualité, à l'école normale d'institutrices de Tours (emploi nouveau).

Mlle Lacoste, pourvue du brevet supérieur et du certificat d'aptitude aux fonctions de maîtresse-adjointe d'école normale, est nommée maîtresse-adjointe (3e classe) à l'école normale d'institutrices de Tours (emploi nouveau).

Mlle Laforgue, institutrice publique à Saint-Pierre-des-Corps (Indre-et-Loire), pourvue du brevet supérieur, est déléguée, à titre provisoire, dans les fonctions de maîtresse-adjointe à l'école normale de Tours (emploi nouveau).

Mlle Pieyre, institutrice-adjointe à Nîmes, pourvue du brevet supérieur et du certificat d'aptitude aux fonctions de maîtresse-adjointe d'école normale, est nommée maîtresse-adjointe (3e classe) à l'école normale d'institutrices de Troyes (emploi nouveau).

Mlle Nivoley, institutrice libre à Vernioz (Isère), pourvue du brevet supérieur, est déléguée, à titre provisoire, dans les fonctions de maîtresse-adjointe à l'école normale d'institutrices de Troyes (emploi nouveau).

10 janvier 1880. — Mlle Marsala, maîtresse-adjointe (2e classe) à l'école normale d'institutrices d'Amiens, est nommée, en la même qualité, à l'école normale d'institutrices de Sainte-Egrève (Isère), en remplacement de Mlle Léotier, décédée.

Mlle Péras, institutrice-adjointe à Nîmes, pourvue du brevet supérieur, est déléguée, à titre provisoire, dans les fonctions de maîtresse-adjointe à l'école normale d'institutrices d'Amiens, en remplacement de Mlle Marsala, qui reçoit une autre destination.

21 janvier. — Mlle Boffard, maîtresse-adjointe (3e classe) à l'école normale de Lons-le-Saulnier, est nommée, en la même qualité, à l'école normale d'institutrices d'Amiens.

26 janvier. — Mme Ernst, déléguée, à titre provisoire, dans les fonctions de professeur d'allemand à l'école normale d'institutrices de la Seine, est nommée professeur d'allemand dans cet établissement ;

Mlle Coppinger, déléguée, à titre provisoire, dans les fonctions de professeur d'anglais à l'école normale d'institutrices de la Seine, est nommée professeur d'anglais dans cet établissement.

28 janvier. — M. l'abbé Juteau, aumônier du lycée de Tours, est nommé aumônier (3e classe) de l'école normale d'institutrices de Tours (emploi nouveau).

3 février. — M. l'abbé Serrurot, curé de la paroisse des Cordeliers à Lons-le-Saulnier, est nommé aumônier (3e classe) de l'école normale d'institutrices de Lons-le-Saulnier, en remplacement de l'abbé Girod, démissionnaire.

6 février. — Un congé d'inactivité jusqu'au 1er octobre 1880 est accordé, sur sa demande et pour raison de santé, à Mlle Gelin, maîtresse-adjointe à l'école normale d'institutrices de Versailles.

Mlle Maire, institutrice-adjointe à la Rochelle, pourvue du brevet supérieur et du certificat d'aptitude aux fonctions de maîtresse-adjointe d'école normale, est nommée maîtresse-adjointe (3e classe) à l'école normale d'institutrices de Versailles, en remplacement de Mlle Gelin, en congé d'inactivité.

23 février. — Mlle Pagès, ancienne institutrice, pourvue du brevet supérieur, est déléguée dans les fonctions de maîtresse-adjointe (3e classe à l'école normale d'institutrices de Moulins, en remplacement de Mlle Foucret, qui a reçu une autre destination.

Distinctions honorifiques.

Le Président de la République française,

Sur le rapport du Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts;

Vu la loi du 25 juillet 1873;

Vu la déclaration du Conseil de l'ordre en date du 9 février courant, portant que les promotions et nominations du présent décrét sont faites en conformité des lois, décrets et règlements en vigueur,

Décrète :

Sont nommés dans l'ordre national de la Légion d'honneur :

Au grade d'officier :

MM. Quicherat (Jules), directeur de l'Ecole des Chartes, chevalier depuis 1847; Levasseur (Pierre-Emile), membre de l'Institut, professeur au Collège de France, président de la Commission de statistique de

l'enseignement primaire, chevalier depuis 1866; Ruprich-Robert(Victor-Marie-Charles), architecte, inspecteur général des monuments historiques, chevalier depuis 1861.

Au grade de chevalier :

MM. Lichtenberger (Frédéric-Auguste), doyen de la faculté de théologie protestante de Paris ; 16 ans de services. Services exceptionnels; Reynald (Hermile), doyen de la faculté des lettres d'Aix, lauréat de l'Institut; 18 ans de services. Services exceptionnels; Jacquemin (Eugène-Théodore), directeur de l'école supérieure de pharmacie de Nancy; 30 ans de services; Tezier (Louis), directeur de l'école de médecine d'Alger; 31 ans de services; Rambaud (Alfred), professeur à la faculté des lettres de Nancy, chef du cabinet du Ministre de l'Instruction publique et des beaux-arts, deux fois lauréat de l'Institut; 18 ans de services. Services exceptionnels; Courcière (Edouard-Paulin), inspecteur d'académie en résidence à Lyon ; 34 ans de services; Cucheval (Victor-Louis-Philippe), professeur de rhétorique au lycée Fontanes, maître de conférences à la faculté des lettres ; 30 ans de services ; Druon, proviseur du lycée de Poitiers; 40 ans de services; Salomon (Maurice), professeur de troisième au lycée Louis-le-Grand ; 34 ans de services; Leforestier (Jean-Marie), économe au lycée Louis-le-Grand; 37 ans de services. Actes de dévouement comme économe du lycée de Vanves pendant les deux sièges; Collin (Jules), chef de bureau au Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts ; 31 ans de services; Colombo, directeur de l'école communale de Biskra ; 7 ans de services militaires, 24 ans de services administratifs; Viollet-le-Duc (Eugène-Louis), chef du bureau des monuments historiques au Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts ; Colonne (Edouard), président de l'Association artistique, organisateur des concerts populaires; services exceptionnels; Soitoux (Jean-François), sculpteur; médaille au Salon de 1851. Œuvres remarquables pour la décoration du nouveau Louvre. Services exceptionnels.

Sont nommés *officiers de l'instruction publique :*

29 décembre 1879. — MM. Aubert, inspecteur primaire à Lille (Nord), officier d'académie depuis 1874 ; Delavelle, inspecteur primaire à Châlons (Marne), officier d'académie depuis 1872; Gary, inspecteur primaire à Agen (Lot-et-Garonne), officier d'académie depuis 1868 ; Gillet, inspecteur primaire à Clamecy (Nièvre), officier d'académie depuis 1870; Goux, inspecteur primaire à Besançon (Doubs), officier d'académie depuis 1870 ; Mangeonjean, inspecteur primaire à Saint-Dié (Vosges), officier d'académie depuis 1872; Marie-Cardine, inspecteur primaire à Lisieux (Calvados), officier d'académie depuis 1872; Pla, inspecteur primaire à Rodez (Aveyron), officier d'académie depuis 1867; Prost-Maréchal, inspecteur primaire à Veoul (Haute-Saône), officier d'académie depuis 1866; Toussaint, inspecteur primaire à Lille, officier d'académie depuis 1874; Welter, inspecteur primaire à Chaumont (Haute-Marne), officier d'académie depuis 1865; Boyer, directeur de l'école normale primaire de Nîmes (Gard), officier d'académie depuis 1869; Périer, professeur à l'école normale d'institutrices de la Seine, officier d'académie depuis

1872 ; Lelièvre. maitre-adjoint à l'école normale primaire de Caen (Calvados), officier d'académie depuis 1865; Gabriel, professeur de dessin dans les écoles de la ville de Paris et à l'école Colbert, officier d'académie depuis 1870; Artigues. ancien instituteur public retraité, à Labruguière (Tarn), officier d'académie depuis 1866; Bauer, instituteur public à Châtillon-sur-Seine (Côte-d'Or), officier d'académie depuis 1869; Bleuzet, instituteur public à Norrent-Fontes (Pas-de-Calais), officier d'académie depuis 1869; Chaudru, ancien instituteur public retraité à Ussac (Corrèze), officier d'académie depuis 1870; Degand, instituteur public à Gannat (Allier), officier d'académie depuis 1874; Dureyron, instituteur public à la Réole (Gironde), officier d'académie depuis 1866; Gaudin, instituteur public à Loué (Sarthe), officier d'académie depuis 1869; Michel, instituteur public à Lyon (Rhône), officier d'académie depuis 1871 ; Moegen, instituteur public à Paris, rue de Marseille 17, officier d'académie depuis 1872; Plessiez, instituteur public à Oulchy-la-Ville (Aisne), officier d'académie depuis 1872; Richard, instituteur public à Colombe (Meurthe-et-Moselle), officier d'académie depuis 1872.

31 décembre — MM. Parmentier, sous-chef du 1er buerau de la comptabilité ; Ménard, économe délégué au 3e bureau de la directon de l'enseignement secondaire ; Armagnac, sous-chef à l'administration centrale ; Debras, sous-chef à l'administration centrale ; Caron, employé à l'administration centrale.

20 janvier 1880. — M. Boissonnade, agrégé près la faculté de droit de Paris.

31 janvier. — MM. Franklin, administrateur adjoint de la Bibliothèque Mazarine ; Kirpach, directeur de l'Intérieur, du grand duché de Luxembourg ; MM. Coutenot, professeur de clinique interne à l'école de médecine de Besançon ; Bruchon, professeur d'anatomie à l'école de médecine de Besançon ; Delaumone, président de la Commission du brevet de capacité, membre de la Comission de surveillance de l'école normale, conseiller municipal de Chaumont (Haute-Marne) ; Arnauld de Praneuf, conseiller de préfecture à Lille ; Denis, ancien professeur au Collège de Cherbourg, à Cherbourg ; Mast, délégué cantonal, conseiller municipal, à Creil (Oise) ; Charpentier, président de la Commission de surveillance de l'école normale de Versailles ; Baillemont, maire d'Aubas (Dordogne) ; Gauthier, chef d'institution à Marseille ; Lesiour, professeur au collège Chaptal et à l'école Lavoisier ; Rozan, médecin principal, chef de l'hôpital militaire de Perpignan, membre du Conseil général des Hautes-Alpes ; de Salverte, maître des requêtes du Conseil d'Etat ; Faure (Régis), délégué au lycée impérial ottoman de Galata-Séraï ; Daix, chef d'institution, maire de Neuilly-sur-Seine, président de la délégation cantonale ; Bertereau, préfet de la Haute Saône ; Sabatier, doyen de la délégation cantonale du XIIe arrondissement.

11 février. — M. Greffulhe.

14 février. — M. Houel, conservateur des collections de la faculté de médecine de Paris :

17 février. — M. Fournier, ambassadeur de France à Constantine; Charmes (Xavier), chef du 1r bureau du Cabinet et du Secrétariat; le général Nicolaï, membre du bureau d'administration du lycée d'Avignon ; Schnerb, préfet de Vaucluse.

Sont nommés *officiers d'académie :*

29 décembre 1879. — MM. Ambrogi, inspecteur primaire à Calvi, (Corse) ; Béteille, inspecteur primaire à Ribérac (Dordogne) ; Boyer, inspecteur primaire à Marseille (Bouches-du-Rhône) ; Chabert, inspecteur primaire à Saint-Julien (Haute-Savoie) ; Chevrier, inspecteur primaire à Saint-Marcellin (Isère) ; Delaballe, inspecteur primaire à Montmorillon (Vienne) ; Gausserand, inspecteur primaire à Amiens (Somme) ; Genevrais, inspecteur primaire à Neufchâtel (Seine-Inférieure) ; Hue, inspecteur primaire à Reims (Marne) ; Lambelin, inspecteur primaire à Pontivy (Morbihan) ; Parent, inspecteur primaire à Marvejols (Lozère) ; Portejoie, inspecteur primaire à Bressuire (Deux-Sèvres) ; Richard, inspecteur primaire à Fontainebleau (Seine-et-Marne) ; Sicard, directeur de l'école normale primaire de Périgueux (Dordogne) ; MMmes Baillet; directrice du cours normal de Guéret (Creuse) ; Petitpas, directrice d'un cours pour les jeunes filles à Paris, rue Bleue, n° 25 ; MM. Carlier, maître-adjoint à l'école normale primaire de Laon (Aisne) ; Clément, maître-adjoint à l'école normale primaire de Chaumont (Haute-Marne) ; Colrat, maître-adjoint à l'école normale primaire de Rodez (Aveyron) ; Cornillon, maître-adjoint à l'école normale primaire de Privas (Ardèche) ; Gerier, maître-adjoint à l'école normale primaire de Parthenay (Deux-Sèvres) ; Gonzalès, maître-adjoint à l'école normale primaire de Nice (Alpes-Maritimes) ; Kappler, maître-adjoint à l'école normale primaire de Loches (Indre-et-Loire) ; Pamart, maître-adjoint à l'école normale primaire de Douai (Nord) ; Pillet, maître-adjoint à l'école normale primaire de Limoges (Haute-Vienne) ; Raillard, maître-adjoint à l'école normale primaire d'Auxerre (Yonne) ; Vernier, maître-adjoint à l'école normale primaire de Troyes (Aube) ; Cury, professeur à l'école municipale Lavoisier ; Delaville, professeur d'horticulture au cours normal d'instituteurs de Beauvais (Oise) ; Gibert, professeur au cours de dessin de la rue Morand, à Paris ; Hennequin, rédacteur au ministère de l'intérieur et des cultes (services rendus à la caisse des écoles) ; Mayer, professeur de chant dans les écoles de la ville de Paris ; André, instituteur public à Arc-en-Barrois (Haute-Marne) ; Andruette, instituteur public à Givry-en-Argonne (Marne) ; Babin, instituteur public au Fuilet (Maine-et-Loire) ; Ballereau, instituteur public à Préchac (Gironde) ; Mme Boulade, institutrice publique à Végennes (Corrèze) ; MM. Breton (en religion frère Serdien), instituteur public à Laurac (Ardèche) ; Bruzon, instituteur public à Labatut-Figuières (Basses-Pyrénées) ; Burret, instituteur public à Bellegarde (Ain) ; Mme Chéron, institutrice publique à Paris, rue de Tlemcen, 9 ; M. Desné, instituteur public à

Plumelec (Morbihan); Mlle Didelot, institutrice publique à Saint-Laurent (Meuse); MM. Duras, instituteur public à Besançon (Doubs); Duval, ancien instituteur public retraité, à Triel (Seine-et-Oise); Evrat, instituteur public à Oudan (Nièvre); Fabre, instituteur public à Ganges (Hérault); Fontaine, ancien instituteur public retraité, à Beauvais (Oise); Fontaine, instituteur public à Cherbourg (Manche); Fournier, instituteur public à Epoisses (Côte-d'Or); Mme Fourquemin (en religion sœur Saint-Théodore), institutrice publique à Caen (Calvados); MM. Galloy, instituteur public à Nielles-lès-Bléquin (Pas-de-Calais); Granger, ancien instituteur public à La Chapelle-sur-Loire (Indre-et-Loire); Guibert, instituteur public à Coulans (Sarthe); Henry, instituteur public à Selles (Haute-Saône); Mlles Huet, institutrice publique à Saint-Germain-du-Crioult (Calvados); Jacquet, institutrice publique à Mondrepuis (Aisne); M. Jambon, instituteur publique à Saint-Didier (Rhône); Mlle Jorand, directrice de la salle d'asile publique de Nogent-le-Rotrou (Eure-et-Loir); M. Lacroix, instituteur public à Gagnac (Lot); Mme Laururie, institutrice publique à Mouleydier (Dordogne); MM. Leroy, instituteur public à Chéniménil (Vosges); Levasseur, instituteur public à Souppes (Seine-et-Marne); Levavasseur, instituteur pubic à Pitres (Eure); Malingre, instituteur public à Serris (Seine-et-Marne); Mlle Morin, institutrice publique à La Jarrie (Charente-Inférieure); MM. Mornet, instituteur public au Perrier (Vendée); Mosimann, instituteur public à Nancy (Meurthe-et-Moselle); Paré, instituteur public à Briare (Loiret); Pilleyre, instituteur public à Saint-Amand-Roche-Savine (Puy-de-Dôme); Py, instituteur public à Toulouse (Haute-Garonne); Ragache, instituteur public à Saint-Omer (Pas-de-Calais); Richer, ancien instituteur public à Bourcefranc (Charente-Inférieure); Riquier, instituteur public à Autheux (Somme); Robert ancien instituteur public retraité à Vigneron (Tarn-et-Garonne); Mlle Rouyer, ancienne institutrice publique à Châtillon-en-Bazois (Nièvre); M. Roux, instituteur public à Cayeux-sur-Mer (Somme); Mlles Sauban, institutrice publique à Rosporden (Finistère); Serre, institutrice publique à Bouhy (Nièvre) ; Mme Sibeux, (en religion sœur Marie-Laurence), directrice de la salle d'asile publique de Draguignan (Var); MM. Teisseire, instituteur public à Bram (Aude); Tilmant, directeur de l'Ecole primaire supérieure de Lille (Nord); Vallory, instituteur à Aiton (Savoie); Véron, instituteur public à Saint-Fergeux (Ardennes); Mlle Villerot, institutrice publique à Lepuix (Belfort); Foussserau, professeur de physique au lycée de Reims.

30 décembre — MM. Fourcand, sous-préfet d'Epernay (Marne); Dubaoty avocat, professeur à l'Association de l'Union française de la jeunesse; Dubief (Adrien), professeur à la même Association.

31 décembre. — MM. Générès, employé au 1er bureau de la direction de l'enseignement supérieur; Martres, employé au 2e bureau de la même direction; de Maupassant employé au 1er bureau du secrétariat; Astier, employé au 3e bureau de la direction de l'enseignement secondaire; Perdrix, employé à l'administration centrale; Nicolaï,

employé à l'administration centrale; Brugnot, employé à l'administration centrale; Pie, employé à l'administration centrale; Dupuis, employé à l'administration centrale; Ballet-Baz, employé à l'administration centrale.

7 janvier 1880. — Mme Rocher-Ripert, déléguée générale pour l'inspection des salles d'asile.

25 janvier. — Mlle Emma Chenu, ancienne institutrice, licenciée ès sciences mathématiques, à Beauvoir, par Chaumes (Seine-et-Marne).

31 janvier. — MM. Grœwig, professeur à l'Athénée, secrétaire de la Commission d'instruction du grand-duché de Luxembourg; Bruck, sous-chef au gouvernement du grand-duché de Luxembourg, chargé du service de l'instruction publique; Abos, chef de division à la préfecture des Basses-Alpes; l'abbé Lépine, vicaire général, à Gap; Gueslin, conseiller général de la Charente; Aubineau, conseiller à la Cour d'appel, conseiller général du Cher, conseiller municipal à Bourges; Brenguier, greffier du Conseil de préfecture du Cher ; d'Auriac, chef de cabinet du Préfet des Côtes-du-Nord; Bohon, chef de division à la préfecture des Côtes-du-Nord; Vidalin, délégué cantonal, à Tulle (Corrèze) ; Dusolier, conseiller municipal à Nontron (Dordogne) ; Puyjoli de Meyjounissas, conseiller général, maire de Brantôme (Dordogne); Parquez, président de la délégation cantonale, adjoint au maire de Besançon; Chabrières conseiller général de la Drôme, administrateur des hospices de Lyon Barette, maire de Vernon (Eure) ; Billard, maire d'Alizay (Eure) ; Lepouzé, député; Labiche, pharmacien, à Louviers (Eure) ; Guynet, maire de Barjac (Gard); Castarède, sous-préfet, à Lectoure (Gers); Nadaud, sous-préfet, à La Réole (Haute-Garonne) ; Paysant, sous-préfet, à Lesparre (Gironde) ; Pinchon, directeur des douanes, à Bordeaux; Héraud, inspecteur des enfants assistés, à Grenoble; Regnault, procureur de la République, à Grenoble; Chapelle, délégué cantonal, adjoint au maire de Saint-Etienne (Loire); Pinel, ingénieur en chef des houillères de Montrambert (Loire) ; Bouhier, directeur de l'école professionnelle de Nantes; Doinel, archiviste du département du Loiret; Combarieu, archiviste du département du Lot; Géminard, pasteur du collège et de l'école normale de Florac (Lozère), membre du conseil départemental et de la Commission pour le brevet d'examen de capacité; Blouet, membre de la Commission de surveillance de l'école normale de Coutances (Manche); Berthelin, président de la délégation cantonale, membre du conseil départemental, maire de Doulevant-le-Château (Haute-Marne) ; Forget, maire de Donnevoux (Meuse), membre du conseil d'arrondissement de Montmédy, délégué cantonal ; Franquin, juge de paix du canton de Clermont (Meuse), délégué cantonal; Detrois, architecte, chef du service des bâtiments, à Lille; Martin, conseiller de la Préfecture du Nord; Massiet du Biest, sénateur, maire d'Hazebrouck (Nord); Obry, sous-directeur de l'institut industriel, à Lille; Chovet, président de la délégation cantonale, vice-président du bureau d'administration du collège, conseiller général de l'Oise, maire de Compiègne; Ventin, chef de division à la Préfecture de l'Oise; Lacroix, inspecteur de l'assistance publique à Mortagne (Orne) ; Louveau, conseiller général de l'Orne, délégué

cantonal, maire de Céton; Marchand, conseiller municipal, conseiller d'arrondissement, délégué cantonal, adjoint au maire d'Alençon (Orne); Detroges, conseiller municipal, maire de Riom (Puy-de-Dôme); Gaillard, conseiller municipal, adjoint au maire de Clermont-Ferrand; de Montpezat, maire de Pau (Basses-Pyrénées); le pasteur Cuvier, délégué cantonal, à Beaucourt (Belfort); l'abbé Wagner, directeur de la station météorologique de Lachapelle-Rougemont (Belfort); Baragnon, secrétaire général de la préfecture de Saône-et-Loire; Orsat, conseiller général de la Haute-Savoie, maire de Bonneville, membre du bureau d'administration du collège; Ballue (Dr), membre du bureau de bienfaisance du Xe arrondissement, médecin en chef de La Roquette; Borgne, délégué cantonal à Neuilly (Seine); Lefaulon, avoué, conseiller d'arrondissement pour le canton de Neuilly (Seine); Nobécourt chef de division au ministère des travaux publics, délégué cantonal, adjoint au maire du VIIe arrondissement; Bart, ancien adjoint au maire de Versailles, secrétaire de la délégation cantonale; Berniquet, sous-préfet, à Pontoise (Seine-et-Oise); Devergie, délégué cantonal, au Perchay (Seine-et-Oise); Grave, pharmacien, à Mantes (Seine-et-Oise); Ingrain, délégué cantonal, à Arpajon (Seine-et-Oise); Hautefeuille, président de la délégation cantonale de Longjumeau (Seine-et-Oise); Jeandel, conseiller municipal, à Versailles; Carette, maire d'Abbeville (Somme); Delpech, maire d'Amiens (Somme); Quillot, receveur des finances, à Draguignan; Georgel, juge de paix, à Corcieux (Vosges), délégué cantonal; de Jarry, créateur des sociétés de gymnastique des Vosges; Kiéner, président de la commission de permanence du conseil général des Vosges; Bardy, pharmacien, à Saint-Dié (Vosges), président de la Société philomathique; Aron, rabbin, à Nîmes; Chauvelot, juge de paix du IIe arrondissement, délégué cantonal; Fouache, sous-chef de bureau à la mairie du IIe arrondissement; Gnanavarayenmodéliar, officier de santé, professeur à l'école de Pondichéry (Inde française); Delafon (Justin-Jules), greffier en chef de la cour d'appel de Pondichéry (Inde française); Van Hulle, professeur à l'école d'horticulture de Gand (Belgique); Lenain, maire de Pontpoint (Oise), délégué cantonal; Liebhaber, sous-chef de bureau à l'administration des cultes; Martin, délégué cantonal du XIIe arrondissement; Martin, délégué cantonal pour le canton de Fartilly (Manche); Piédoye, chef du secrétariat au sous-secrétariat d'Etat des finances; Rostaing, attaché au cabinet du préfet de la Seine; Le Roy, rédacteur au journal *La Presse*; Revel, conseiller général du Morbihan, délégué cantonal, à Faouët; Silvestre, vice-président de la Société des instituteurs et institutrices de la Seine, à Bourbonne-les-Bains (Haute-Marne); Darles, maire de Heugas (Landes); Sagnier, publiciste; Chauré, directeur-gérant du *Journal d'horticulture*, membre fondateur de la Société de topographie, à Paris; Rey (Eugène), attaché au cabinet du sous-secrétaire d'Etat des finances (création des caisses de secours mutuels et de retraite pour les instituteurs dans Indre-et-Loire); Bossé (Léon), chef de bureau à la mairie du IXe arrondissement; le Dr Anner, médecin à Brest (Finistère); Badoche, homme de lettres, à Paris; Barbier, secrétaire de la Société des gens de lettres; Bazille, délégué cantonal, à Figeac (Lot);

Besson, maire de Ramonchamp (Vosges); de Boissy, rédacteur en chef du journal *l'Union libérale de Tours*; Boyer, président de la société historique du Cher, bibliothécaire archiviste de la ville de Bourges; Canet, notaire, conseiller général, maire d'Alben (Savoie); le docteur Colomb, président de la délégation cantonale de Thorigny (Yonne); Condat, directeur général du journal *le Biographe*, à Bordeaux; Decrois, avocat, à Béthune; Dernis, instituteur des prisons de Lyon; Desprez (Adrien), publiciste; Dormoy, conseiller municipal, à Bordeaux; Dupont, directeur de l'école de notariat, à Bordeaux; Mme d'Eichthal, à Sainte-Geneviève-des-Bois (Loiret); MM. Fabre, secrétaire de la Société d'agriculture de Perpignan; Falconnet, conseiller général, maire du IVe arrondissement de Lyon; Fallières, député, conseiller général de Lot-et-Garonne; Le Flem, conseiller municipal, délégué cantonal à Pontrieux (Côtes-du-Nord); le Dr Fournier, secrétaire du conseil d'hygiène de la Charente, conseiller municipal, délégué cantonal, à Angoulême; Ganneau, chef d'institution, aux Ternes; Garnier, trésorier de la Ligue de l'enseignement, à Reims (Marne); Gilbert, architecte, au Vésinet; Gellion-Danglar, préfet de l'Ain; le Dr Gobert (Emile), membre du conseil de perfectionnement du lycée de Mont-de-Marsan, secrétaire de la Société de géographie; Gragnon-Lacoste, publiciste, à Talence (Gironde); Grandjean, instituteur en retraite, à Avize (Marne); Guillon, employé au chemin de fer, à Orléans; Huard, avocat, professeur au collège Chaptal; Hervieu, sous-préfet, à Avallon (Yonne); le Dr Hurel, médecin de la maison centrale de Gaillon (Eure); le Dr Joly, médecin-major au 7e bataillon de chasseurs à pied, à Marseille; le Dr Latour (Amédée), membre de l'académie de médecine, rédacteur en chef de l'*Union médicale*; Lebaudy, député; Lefort, avocat à la cour d'appel de Paris; Mahoudeau, juge de paix à Saint-Maur (Indre-et-Loire); Quily, homme de lettres, à Paris; Marchand (Emile), pasteur, à Aspres-les-Veyne (Hautes-Alpes); Millioz, conseiller général, aux Echelles (Savoie); Mounier, capitaine-adjudant-major au 65e régiment d'infanterie, à Ancenis; Philaire, secrétaire en chef de la mairie de Rochefort (Charente-Inférieure); Pizzetta, homme de lettres, à Rueil; Pons, compositeur de musique, à Paris; Ratier, député, maire de Lorient; Richon, conservateur de la bibliothèque de la Cour de cassation; Ristelhuber, homme de lettres, à Paris; Rollin, inspecteur de l'école supérieure de commerce; Salvan, chef de bureau à la mairie de Toulouse; Stehelin, administrateur du territoire de Belfort; Tarnier, directeur des mines de Lottry (Calvados), délégué cantonal; Thézard, membre de la Société archéologique et historique du Limousin; le Dr Thorens, médecin, à Paris; Vériel, membre du Comité consultatif des bibliothèques, à Lyon; Pinard, délégué au lycée impérial ottoman de Galata-Séraï; Hayette, délégué au même lycée; Delbrück, délégué cantonal de la Gironde; Le Senne, homme de lettres, à Paris; Limpérani, procureur général près la cour d'appel de Bastia, membre du bureau d'administration du lycée; Ladevèze, juge de paix du Mas-d'Azil, délégué cantonal, viguier de la République d'Andorre; Melcot, chef de division à la préfecture du Jura; Violet, maire de Damparès (Jura), conseiller d'arrondissement; de Colleville.

ancien chef du cabinet de M. le préfet de Seine-et-Oise, secrétaire de M. de Crisenoy, directeur au ministère de l'intérieur; Thompson, préfet du Doubs; Périvier, premier président à la cour d'appel de Besançon; Lechat, maire de Nantes; Dierx, homme de lettres, à Paris; Lucien Dubois, géographe, commis principal au ministère de la marine; Cosson, membre du conseil général des Vosges et maire de Raon-l'Etape (Vosges); Marteau (Amédée), publiciste, syndic de la Presse départementale; Melcot, procureur général à Chambéry; Argenti, ancien négociant, à Marseille; Savary, député; Renaud, préfet de la Loire; Révoil, membre de la Société de géographie de Paris, Bordeaux, Marseille, Lyon, à Nîmes; Blavy, avoué à la cour d'appel de Montpellier, suppléant de la justice de paix; Rabot, membre de la Commission d'examen pour le brevet de capacité, secrétaire de la Commission d'hygiène, à Versailles; Barbu, avoué, membre du Conseil général de Seine-et-Oise, membre du conseil départemental; Durand, président du tribunal civil de Versailles, membre du conseil départemental; Rivaud, préfet des Hautes-Pyrénées; Merlin, préfet de la Haute-Garonne; Duval, préfet de la Côte-d'Or; Rousseau, avocat, à Paris; Napias, avocat à la Cour d'appel, à Paris; Pelletier, avocat à la Cour d'appel, à Paris; Isaure-Toulouse, avocat à la cour d'appel, à Paris; Salière, rédacteur à l'administration de la Légion d'honneur.

10 février. — MM. Rieder, directeur de l'école alsacienne; Godart, directeur de l'école Monge.

11 février. — MM. Kuhff, médecin de l'exposition; Nolte, (Frédéric), publiciste; Richet (Charles), agrégé de la faculté de médecine de Paris; Guégan (Paul), archéologue, à Saint-Germain-en-Laye.

12 février. — M. Witkowski, médecin à Franconville (Seine-et-Oise).

18 février. — M. Emile de Damseaux;

19 février. — MM. Gariel (Charles), professeur agrégé à la faculté de médecine de Paris; le baron de Vaux (Charles), publiciste; Carle (Paul), publiciste; Bénard, secrétaire de la mairie de Boulogne-sur-Mer; Ch. Brun, professeur de musique des écoles communales de Saint-Mandé et de Vincennes.

20 février. — M. Grinaud (Jean-Baptiste), vice-président du Conseil municipal de Lyon.

21 février. — M. Villaret et Mlle Krauss, de l'Académie nationale de musique.

Legs Goddet. — Médailles d'or décernées à vingt instituteurs.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu le testament olographe, en date du 10 novembre 1874, par lequel le sieur Goddet, aujourd'hui décédé, a légué au Ministère de l'instruction publique une somme de 10,000 francs pour être répartie en cinq annuités entre les instituteurs primaires les plus méritants;

Vu la circulaire du 11 octobre dernier, portant que le second cin-

quième de ladite somme de 10,000 francs sera affecté, pour l'année 1879, à des médailles d'or de 100 francs chacune à donner aux instituteurs qui se seront le plus particulièrement distingués par leurs services et les résultats de leur enseignement, d'après les succès de leurs élèves aux examens du certificat d'études primaires;

Vu les propositions faites par MM. les Recteurs des diverses académies,

Arrête :

Une médaille d'or de cent francs est décernée aux vingt instituteurs dont les noms suivent, savoir :

ACADÉMIES	DÉPARTEMENTS	NOM ET DEMEURE DES INSTITUTEURS
Aix.	Bouches-du-Rhône.	Castelly, instituteur à Meyrargues.
Alger.	Oran.	Falk, instituteur à Oran.
Bordeaux.	Lot-et-Garonne.	Boucheron, instituteur à Castillonnès.
Besançon.	Doubs.	Bouchu, instituteur à Besançon.
Caen.	Calvados.	Biron, instituteur à Bayeux.
Caen.	Manche.	Legallais, instit. à La Haye-Pesnel.
Chambéry.	Savoie.	Vallory, instituteur à Aiton.
Clermont.	Allier.	Degand, instituteur à Gannat.
Dijon.	Yonne.	Péréladas, instituteur à Auxerre.
Douai.	Pas-de-Calais.	Warembourg, instituteur à Blangy-sur-Ternoise.
Grenoble.	Isère.	Eymery, instituteur à Voiron.
Lyon.	Ain.	Gonguet, instituteur à Rossillon.
Montpellier.	Aude.	Cabrol, instituteur à Carcassonne.
Nancy.	Vosges.	Tremsal, instituteur à Saint-Dié.
Paris.	Seine-et-Oise.	Roulleau, instituteur à Pontoise.
Paris.	Seine.	Gaillard, instr, rue Morand (XIe arr.).
Poitiers.	Vendée.	Rousseau, inst. à Fontenay-le-Comte.
Rennes.	Maine-et-Loire.	Ménard, inst. à Chalonnes-sur-Loire.
Toulouse.	Ariège.	Soula, instituteur à Massat.
Toulouse.	Hautes-Pyrénées.	Barbet, instituteur à Lourdes.

Fait à Paris, le 16 janvier 1880.

JULES FERRY.

Récompenses honorifiques.

Par décisions des 26 et 27 novembre 1879, prises conformément à l'arrêté du 21 août 1858, la médaille d'argent a été décernée aux instituteurs, aux institutrices et directrices de salles d'asile dont les noms suivent :

M. Maire (François-Victor), instituteur public à Toul (Meurthe-et-Moselle) ; M. Mentré (Christophe), instituteur public à Nancy)Meurthe-et-Moselle) ; Mlle Mengin (Anne-Marie), institutrice communale à Emberménil (Meurthe-et-Moselle) ; Mme Marssel (Sœur Céline), directrice d'asile à Frouard (Meurthe-et-Moselle) ; M. Verdier (Joseph-

Julien), instituteur public à Montmorin (Hautes-Alpes); Mme Davin (Sœur du Rosaire), directrice d'asile libre à Gap (Hautes-Alpes); M. Bunodière (Frédéric), instituteur public à Bons (Haute-Savoie); Mlle Doche (Virginie), institutrice communale à Clermont (Haute-Savoie); M. Valois (Pierre-Antoine), instituteur public à Poliénas (Isère); Mme Ferra (Sœur Marie-Lucile), institutrice communale à Creysset-Pusigneu (Isère); Mme Mialon née Galle (Sophie), institutrice communale à Amblagnieu (Isère).

Par décisions des 2, 3, 5, 6 et 8 décembre 1879, prises conformément à l'arrêté du 21 août 1858, la médaille d'argent a été décernée aux instituteurs, aux institutrices et directrices d'asile dont les noms suivent :

M. Patry (Jean-François), instituteur public à Curcy (Calvados); Mlle Haulard (Esther), institutrice communale à Cahagnes (Calvados); Mme Pasturel, directrice d'asile à Vire (Calvados); M. Chauveau (Louis), instituteur public à Barrou (Indre-et-Loire); Mlle Marchaux (Marie-Louise), institutrice communale à Monts (Indre-et-Loire); M. Groult (Auguste), instituteur public à La Ferrrière-aux-Etangs (Orne); Mlle Martin (Marie-Anne), institutrice communale à Couterne (Orne); Mme Margot Larivière (Sœur Virginie), directrice d'asile public à Argentan (Orne); M. Boissonnade (Prosper), instituteur public à Réquista (Aveyron); Mme Fraysse (Sœur Marie), institutrice communale à La Selve (Aveyron); Mlle Vernière (Anne-Elisabeth-Fanny), institutrice communale à Saint-Affrique (Aveyron); Mme Miquel (Sœur Saint-Louis), directrice d'asile public à Rodez (Aveyron); M. Arnaud (Jacques), instituteur public à Marseille (Bouches-du-Rhône); Mme Ve Anceau née Maréchal (Marie-Louise), institutrice libre à Marseille (Bouches-du-Rhône); Mme Ve Guetta, née Servi, directrice d'asile public à Marseille (Bouches- du-Rhône); M. Perrin (Elie-François), instituteur public à Châteaugiron (Ille-et-Vilaine); Mlle Buan (Virginie), institutrice communale à Lourmais (Ille-et-Vilaine); M. Vernet (Victor), instituteur public à Aubenas (Ardèche); Mme Brunel née Sarrus (Jenny), institutrice communale à Annonay (Ardèche); Mme Terrasson (Sœur Joanna), directrice d'asile public à Privas (Ardèche); M. Bernard (Augustin), instituteur public à Chaudron (Maine-et-Loire); Mme Pertué (Augustine), institutrice communale à Angers (Maine-et-Loire).

Par décisions des 17, 19 et 20 décembre 1879, prises conformément à l'arrêté du 21 août 1858, la médaille d'argent a été décernée aux instituteurs, aux institutrices et directrices d'asile dont les noms suivent :

M. Franc (Joseph-Philippe), instituteur public à Meynes (Gard); Mme Audemard, née Pellegrin (Albine), institutrice communale à Uzès (Gard); Mme Rippert (sœur Philomène), directrice d'asile à Nîmes (Gard); Mme Frégefond (Martine), institutrice communale à Bellegarde (Creuse); M. Trouette (Joseph), instituteur public à Miélan (Gers); Mlle Bordis (Marie), institutrice communale à Laboubée (Gers); M. Colson ((Jean-Baptiste-Florentin), instituteur public à Saint-Julien-du-Sault (Yonne); Mme Desmeuzes (Eulalie-Florestine), institutrice communale à

La Celle-Saint-Cyr (Yonne); Mlle Dautel (Pauline-Louise), directrice d'asile à Sens (Yonne); M. Barboteu (François-Jean-Michel), instituteur public à Port-Vendres (Pyrénées-Orientales); M. Gasquel (Joseph-Casimir), instituteur public à Toulon (Var); Mlle Eschangon (Rose-Catherine). institutrice communale à Hyères (Var); M. Gratraud (Pierre. instituteur public à Saint-Simon (Charente); Mlle Verrier (Adeline). institutrice communale à Baignes (Charente); M. Aumont (Jean-Baptiste-Joseph), instituteur public à Courcelles-les-Lens (Pas-de-Calais); M. Lacroix (Aimable-Augustin), instituteur public à Cucq (Pas-de-Calais); Mme Pol (Sœur Marie-Léonie), institutrice communale à Berck-sur-Mer (Pas-de-Calais); M. Kervennic (Frère Pacôme), instituteur public à Melrand (Morbihan); Mlle Corfmat (Marie-Anne), institutrice communale à Saint-Jean-Brevelay (Morbihan); Mme Neyret (Sœur Augustine), directrice d'asile public à Vannes (Morbihan); M. Maumon (Louis), instituteur public à Poitiers (Vienne); Mme Ve Valade née Soulisse (Joséphine), institutrice communale à Couhé (Vienne).

Par décisions des 26, 30, 31 décembre 1879, prises conformément à l'arrêté du 21 août 1858, la médaille d'argent a été décernée aux instituteurs, aux institutrices et directrices d'asile dont les noms suivent :

MM. Beuque (François Jules), instituteur public à Gilley (Doubs); Gasser (Joseph), instituteur public à Courtelevant (Territoire de Belfort); Buffard (Dominique), instituteur public à Lyon (Rhône); Péloille (Anselme), instituteur public à Saint-Bouize (Cher); Condaré (Jean-Jacques), instituteur public au Vaux (Haute-Garonne); Goynaud (Jules). instituteur public à Izon (Gironde); Gayet (Jean-Baptiste-Télesphore. instituteur public à Ancemont (Meuse); Le Bris (Jean-Marie), instituteur public à Plougastel-Daoulas (Finistère); Lemielle (Célestin-Désiré), instituteur public à Jonvelle (Haute-Saône); Pontet (Claude-Hippolyte), instituteur public à Avignon (Vaucluse). MMmes Gaillard (Sœur Sylvain) institutrice communale à Déservilliers (Doubs); Leclerc (Sœur Célestine), institutrice communale à Revigny (Meuse); Mazelin (Sœur Marthe) directrice d'asile public à Saint-Michel (Meuse); Jaffuel (Rosalie), institude communale à Barnassac (Lozère); Aillon (Sœur Marie-Joséphine), directrice d'asile public à Mende (Lazère). MMlles Ruhlmann (Rose), institutrice communale à Belfort (Territoire de Belfort); Guillemin (Marguerite), institutrice communale à Dun-le-Roi (Cher); Lasserre (Marie-Sabine), institutrice libre à Aspet (Haute-Garonne); Goguelat, institutrice communale à Bordeaux (Gironde); Dobigeon (Louise, institutrice communale à Lussac (Gironde); Nicolas (Joséphine), institutrice communale à Ploudalmézeau (Finistère); Petitjean (Marie-Adélaïde), institutrice communale à Miellin.

Par décisions des 7, 9, 10, 14, 15, 16 et 24 janvier 1880, prises conformément à l'arrêté du 21 août 1858, la médaille d'argent a été décernée aux instituteurs, institutrices et directrices d'asile dont les noms suivent :

MM. Haguenet (Armand), instituteur public à Villevieux (Jura); Glaneux. (Joseph-Désiré), instituteur public à Saint-Germain-en-Laye (Seine-

et-Oise) ; Bertrand (Louis), instituteur public à Aussillon (Tarn) ; Prince (Mathurin), instituteur public à Aix-sur-Vienne (Haute-Vienne) ; Ribière (Jean), instituteur public à Champanhac (Haute-Loire) ; Feron, directeur de l'école communale, rue Henri-Chevreau, 26, Paris ; Auvert, directeur de l'école communale, rue Puébla, 69, Paris ; Duhamel, (Frère Quentin), directeur de l'école communale, rue Saint-Jacques, 30, Paris ; Lacroix, directeur de l'école communale, passage de Pékin, Paris ; Gardé, instituteur public, à Neuilly (Seine) ; Philippe (Jules-Alfred), instituteur public à Ambrières (Marne) ; Charles (Claude-Augustin), instituteur public à Chaumont (Haute-Marne) ; Pelissier (Paul), instituteur public à Philippeville (Algérie) ; Dordor (François-Xavier), instituteur public à Alger (Algérie) ; Haffner, instituteur public à Oran (Algérie) ; Baudelocque (Théophile), instituteur public à Amiens (Somme) ; Heudin (Evariste-Théophane), instituteur public à Harbonnières (Somme) ; Cances (Toussaint), instituteur public à Bannes (Lot) ; Courtines (Paul-Numa), instituteur public à Tonneins (Lot-et-Garonne) ; Mmes Lecointe, née Maubert, institutrice communale à Essonnes (Seine-et-Oise) ; Bernadac (Sœur Marie-Théotine), directrice d'asile public à Dourdan (Seine-et-Oise) ; Farge, directrice de l'école communale, rue Milton, 19, Paris ; Aubry, directrice de l'école communale, rue du Château-Landon, Paris ; Colin, directrice de l'école communale, cité Voltaire, Paris ; Roger, directrice de l'école communale, place Jeanne-d'Arc, Paris ; Juillerat, directrice d'asile public, rue Victor-Cousin, Paris ; Touzain, directrice d'asile public, rue Portalis, à Paris ; Benoit, directrice d'asile public à Charenton (Seine) ; Molandre (Sœur Caroline), institutrice communale à Doulaincourt (Haute-Marne) ; Mathieu (Sœur Félicité), institutrice communale à Constantine (Algérie) ; Mériel (Sœur Louise), institutrice communale à Long (Somme) ; Janson (Sœur Alphonse), directrice d'asile public à Agen (Lot-et-Garonne) ; Mlles Perrier (Marie-Adèle), institutrice communale à Dôle-Les Comards (Jura) ; Ferret (Marie), institutrice à Saint-Amans, commune de Montredon (Tarn) ; Fellens, directrice d'asile public à Nogent (Seine) ; Huguier (Clémentine-Eugénie), institutrice communale à Marcilly-sur-Seine (Marne) ; Buard (Marie), institutrice communale à Baladou (Lot) ; Maury (Marie), institutrice communale à Lacapelle-Biron (Lot-et-Garonne).

Par décisions des 28 janvier dernier, 3, 4, 5, 10 et 24 février, prises conformément à l'arrêté du 21 août 1858, la médaille d'argent a été décernée aux instituteurs, institutrices et directrices d'asile dont les noms suivent :

MM. Motte (Antoine), instituteur public aux Pilles (Drôme) ; Charmes (Pierre), instituteur public à Giou-de-Mamou (Cantal) ; Proust (Fabien-Simon), instituteur public à Saint-Claude (Loir-et-Cher) ; Bouillerce (Joseph), instituteur public à Dax (Landes) ; Balagué (Louis), instituteur public à Maslacq (Basses-Pyrénées) ; Miquel (Jean), instituteur public à Castelsagrat (Tarn-et-Garonne) ; Tartasson (Armand), instituteur public à Gien (Loiret) ; Fontaine (Jules-Emile), instituteur public à Bressuire (Deux-Sèvres) ; Brault (Eugène), instituteur public à Pommérieux (Mayenne) ; Gondion (Armand-François), instituteur public à Nonancourt

(Eure); Mmes Durieu (Sœur Antoinette), institutrice communale à Valence (Drôme); Lasmartres (Sœur Marie de Nazareth), institutrice communale à Saignes (Cantal); Brousseau (Sœur Cécilia), directrice d'asile public à Montargis (Loiret); Celereau (Euphrosine), institutrice communale à Azay-le-Brûlé (Deux-Sèvres); Gratadour (Sœur Saint-Amien), directrice d'asile public à Melle (Deux-Sèvres); Barré (Rosalie), institutrice communale à Andouillé (Mayenne); Mlles Thauvin (Anaïs-Césarine), institutrice communale à Vendôme (Loir-et-Cher); Tauzin (Jeanne-Emma), institutrice communale à Luxey (Landes); Maryé (Jeanne-Marie), institutrice communale à Angaïs (Basses-Pyrénées); Constant (Emilie-Rosine), institutrice communale à Saint-Jean-le-Blanc (Loiret); Milcent (Marie-Augustine), institutrice communale à La Vieille-Lyre (Eure).

INFORMATIONS, NOUVELLES ET FAITS SCOLAIRES.

M. le Ministre a décidé qu'à l'occasion de la réunion annuelle des Sociétés savantes, un inspecteur primaire par département (2 dans les départements comptant plus de 4 circonscriptions) ainsi que les directeurs et directrices des écoles normales, seront appelés à Paris pour assister à des conférences dont le programme sera ultérieurement déterminé.

La Commission des Bibliothèques et Conférences pédagogiques est chargée de préparer un projet d'organisation.

M. le Ministre, prenant en considération les motifs exposés dans le rapport par M. Gréard, vice-recteur de l'Académie de Paris, président de la Commission chargée de l'examen des aspirantes aux fonctions de maîtresse-adjointe et de directrice d'écoles normales, a décidé que la prochaine session, qui avait été fixée primitivement au mois d'avril 1880, était ajournée au mois de JUILLET suivant.

La date précise sera ultérieurement indiquée.

Le programme adopté pour les examens de décembre 1879, sera appliqué aux examens de JUILLET.

Un emploi d'instituteur est actuellement vacant à Barcelone.

Les candidats à cet emploi sont invités à faire parvenir leur demande, par la voie hiérarchique, au Ministère de l'instruction publique. Ils doivent être pourvus du brevet complet.

Le traitement est de 1,680 francs et pourrait être porté à 2,000 francs, non compris le logement.

L'instituteur a six heures de classe par jour, excepté le jeudi, où il n'a que trois heures le matin.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie
RUE BERGÈRE 20, A PARIS. — 6928-0.

ACTES OFFICIELS

Décret concernant les élections au Conseil supérieur de l'instruction publique.

Le Président de la République française,

Sur le rapport du ministre de l'instruction publique et des beaux-arts.

Vu la loi du 27 février 1880 ;

Le conseil d'Etat entendu,

Décrète :

Article premier. — Lorsqu'il y a lieu de procéder à l'élection du Conseil supérieur de l'instruction publique, le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts fixe, par un arrêté, l'époque des élections. Un délai minimum de quinze jours est obligatoire entre la publication de l'arrêté au *Journal officiel* et les élections.

Art. 2. — L'élection a lieu au scrutin secret et à la majorité absolue des suffrages exprimés.

Si un second tour de scutin est nécessaire, il y est procédé quinze jours après; dans ce cas la majorité relative suffit.

Art. 3. — Les bulletins sont valables, bien qu'ils portent plus ou moins de noms qu'il y a de conseillers à élire.

Les derniers noms inscrits au delà de ce nombre ne sont pas comptés.

Les bulletins blancs ou illisibles, ceux qui ne contiennent pas une désignation suffisante, ou dans lequels les votants se font connaître, n'entrent pas en compte dans le résultat du dépouillement, mais ils sont annexés au procès-verbal.

Art. 4. — En cas d'égalité de suffrages, la préférence se détermine par l'ancienneté des services, et par l'âge si l'ancienneté est la même.

En cas de refus d'un candidat élu à la majorité absolue, il est procédé à une nouvelle élection.

En cas de refus d'un candidat élu à la majorité relative, il est procédé à un nouveau tour de scrutin.

Le délégué élu par plusieurs corps est tenu de faire connaître son option au ministre, dans les trois jours qui suivent l'insertion au *Journal officiel* du procès-verbal des opérations électorales.

A défaut d'option dans ce délai, le ministre, assisté de la commission instituée par l'article 13, détermine par la voie du sort le corps dont l'élu devra être le représentant.

Il sera procédé quinze jours après à une nouvelle élection.

En cas de vacance, par décès ou démission, dans le Conseil supérieur et dans les conseils académiques, il est pourvu à la vacance dans le délai de trois mois.

L'acceptation par un membre élu d'une fonction qui ne lui conserve pas l'éligibilité dans la catégorie spéciale où il est placé, donne lieu également à vacance. Il est alors pourvu au remplacement de ce membre dans le même délai de trois mois.

Art. 5. — Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts communique l'arrêté fixant la date des élections, au ministre de la guerre et au ministre de l'agriculture et du commerce, qui prennent les mesures nécessaires pour que l'Ecole polytechnique, le Conservatoire des arts et métiers, l'Ecole centrale des arts et manufactures, l'Institut agronomique, nomment leurs délégués à la date fixée. Le dépouillement des votes est fait par le bureau. Les procès-verbaux de ces élections sont transmis, le jour même, au ministre de l'instruction publique et des beaux-arts.

Art. 6. — Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts informe du jour fixé pour les élections : le président de l'Institut, l'administrateur du Collège de France, le directeur du Muséum, le directeur de l'École normale supérieure, le directeur de l'Ecole normale d'enseignement spécial, le président du Conseil de perfectionnement et le directeur de l'Ecole nationale des chartes, le directeur de l'Ecole des langues orientales vivantes, le directeur de l'Ecole des beaux-arts, qui font procéder à l'élection au jour fixé. Immédiatement après la clôture du scrutin, le dépouillement des votes est fait par le bureau. Procès-verbal des élections est transmis le jour même au ministre.

Art. 7. — Au jour fixé par l'arrêté ministériel, les professeurs de chaque faculté et des écoles supérieures de pharmacie se réunissent sous la présidence du doyen ou du directeur. Le scrutin est ouvert durant deux heures. Il a été dressé au préalable, en double, une liste des électeurs de chaque faculté ou école, liste certifiée par le recteur et le doyen ou le directeur. Chaque électeur, en signant cette liste en face de son nom, remet au doyen un pli cacheté ne portant aucun signe extérieur et renfermant son bulletin de vote. Tous les plis cachetés ainsi recueillis sont mis, séance tenante, sous une enveloppe générale avec un exemplaire de la liste émargée et le procès-verbal de la séance. Le tout est scellé, parafé par le doyen et le plus ancien des professeurs et expédié le même jour au ministre.

Art. 8. — Les mesures édictées par l'article 7 sont applicables aux agrégés des lycées et aux professeurs des collèges communaux. Les votes sont recueillis par le chef de l'établissement, assisté du plus âgé et du plus jeune des électeurs.

Art. 9. — Les agrégés, qui ont obtenu ce titre, soit dans les lettres soit dans les sciences, pendant la période où les agrégations spéciales ont été supprimées, votent avec les agrégés de la classe où ils enseignent actuellement s'ils sont professeurs; de la dernière classe où ils ont enseigné, s'ils appartiennent actuellement à l'administration des lycées.

Art. 10. — Les agrégés de l'enseignement classique et de l'enseignement spécial attachés aux collèges communaux votent avec les professeurs licenciés de ces collèges.

Art. 11. — Les inspecteurs généraux de l'enseignement primaire, le directeur de l'enseignement primaire de la Seine, les inspecteurs d'académie des départements, les inspecteurs primaires, les directeurs et directrices d'écoles normales, la directrice de l'école Pape-Carpantier, les inspectrices générales et les déléguées spéciales chargées de l'inspection des salles d'asile votent dans l'académie de leur résidence.

Le recteur dresse en double la liste de tous les électeurs de l'académie qui doivent participer à l'élection des six membres de l'enseignement primaire.

Il doit recevoir, dans la journée fixée pour le vote, les plis cachetés contenant le bulletin de vote et ne portant aucun signe extérieur. Une lettre d'envoi signée de l'électeur est jointe au pli; le recteur, assisté d'un inspecteur d'académie et d'un inspecteur primaire, émarge sur la liste des électeurs les noms de ceux dont il a reçu le vote. Il réunit dans une enveloppe commune tous les plis cachetés et un exemplaire de la liste émargée: il envoie le tout au ministre.

Art. 12. — Une commission présidée par le vice-recteur et composée des inspecteurs de l'académie de Paris procède, dans un local accessible aux électeurs, au dépouillement des votes transmis au ministre conformément aux articles 7, 8, 9, 10 et 11, ainsi qu'au recensement des votes recueillis conformément aux articles 5 et 6.

Procès-verbal de l'examen des opérations électorales et du dépouillement est publié au *Journal officiel*.

Dans les cinq jours de cette publication, les opérations électorales pourront être attaquées par tout électeur du même groupe devant le ministre, qui statuera dans le délai d'un mois.

La décision du ministre pourra être déférée au conseil d'Etat dans le délai de quinze jours, à partir de la notification.

Faute par le ministre d'avoir prononcé, dans le délai d'un mois, la réclamation pourra être portée directement devant le conseil d'Etat, statuant au contentieux.

Art. 13. — Les mesures édictées dans les articles précédents sont applicables aux élections pour les conseils académiques; le recteur centralise les votes et en fait le dépouillement avec l'assistance d'une commission de deux inspecteurs d'académie au moins, dans un local accessible aux électeurs.

Les trois derniers paragraphes de l'article 12, relatifs aux recours, sont applicables aux opérations électorales des conseils académiques.

Art. 14. — Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 17 mars 1880.

JULES GRÉVY.

Décrets concernant les congrégations religieuses.

Le Président de la République française.

Sur les rapports du ministre de l'intérieur et des cultes et du garde des sceaux, ministre de la justice;

Décrète :

Un délai de trois mois, à dater du présent décret, est accordé à l'agrégation ou association non autorisée, dite de Jésus, pour se dissoudre en exécution des lois ci-dessus visées, et évacuer les établissements qu'elle occupe sur le territoire de la République.

Ce délai sera prolongé jusqu'au 31 août 1880 pour les établissements dans lesquels l'enseignement littéraire ou scientifique est donné, par les soins de l'association, à la jeunesse.

. . . .

Fait à Paris, le 29 mars 1880.

JULES GRÉVY.

Le Président de la République française.

Sur les rapports du ministre de l'intérieur et des cultes et du garde des sceaux, ministre de la justice;

Décrète :

Article premier. — Toute congrégation ou communauté non autorisée est tenue, dans le délai de trois mois à dater du jour de la promulgation du présent décret, de faire les diligences ci-dessous spécifiées, à l'effet d'obtenir la vérification et l'approbation de ses statuts et règlements et la reconnaissance légale pour chacun de ses établissements actuellement existants de fait.

Art. 2. — La demande d'autorisation devra, dans le délai ci-dessus imparti, être déposée au secrétariat général de la préfecture de chacun des départements où l'association possède un ou plusieurs établissements.

Il en sera donné récépissé.

Elle sera transmise au ministre de l'intérieur et des cultes, qui instruira l'affaire.

Art. 3. — A l'égard des congrégations d'hommes, il sera statué par une loi;

A l'égard des congrégations de femmes, suivant les cas et les distinctions établies par la loi du 25 mai 1825 et par le décret du 31 janvier 1852, il sera statué par une loi ou par un décret rendu en conseil d'État.

Art. 4. — Pour les congrégations qui, aux termes de l'article 2 de la loi du 24 mai 1825 et du décret du 31 janvier 1852, peuvent être autorisées par décret rendu en conseil d'Etat, les formalités à suivre pour l'instruction de la demande seront celles prescrites par l'article 3 de la loi précitée de 1825, auquel il n'est rien innové.

Art. 5. — Pour toutes les autres congrégations, les justifications à

produire à l'appui de la demande d'autorisation seront celles énoncées ci-dessous.

Art. 6. — La demande d'autorisation devra contenir la désignation du supérieur ou des supérieurs, la détermination du lieu de leur résidence et la justification que cette résidence est et restera fixée en France. Elle devra indiquer si l'association s'étend à l'étranger ou si elle est renfermée dans le territoire de la République.

Art. 7. — A la demande d'autorisation devront être annexées : 1° la liste nominative de tous les membres de l'association; cette liste devra spécifier, pour chaque membre, quel est le lieu de son origine et s'il est Français ou étranger; 2° l'état de l'actif et du passif, ainsi que des revenus et charges de l'association et de chacun de ses établissements 3° un exemplaire des statuts et règlements.

Art. 8. — L'exemplaire des statuts dont la production est requise devra porter l'approbation des évêques des diocèses dans lesquels l'association a des établissements, et contenir la clause que la congrégation ou communauté est soumise, dans les choses spirituelles, à la juridiction de l'ordinaire.

Art. 9. — Toute congrégation ou communauté qui, dans le délai ci-dessus imparti, n'aura pas fait la demande d'autorisation avec les justifications prescrites à l'appui, encourra l'application des lois en vigueur

Fait à Paris, le 29 mars 1880.

JULES GRÉVY.

Commission de Topographie.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Arrête :

Une Commission de topographie est instituée au ministère de l'instruction publique.

Sont nommés membres de cette Commission :

MM. Gréard, vice-recteur de l'Académie de Paris, *président;* Buisson, directeur de l'enseignement primaire; de Galembert, chef-adjoint du cabinet de M. le Ministre de l'instruction publique, secrétaire de la Commission de gymnastique; Levasseur, membre de l'Institut; Rouby, commandant, attaché à l'état-major général; Lottin, 29, avenue Trudaine; Hennequin, président de la Société de topographie; Dupaigne, inspecteur primaire; Grimont, inspecteur primaire; Hément, inspecteur primaire, *secrétaire.*

Fait à Paris, le 28 février 1880.

JULES FERRY.

Régime de l'externat dans les nouvelles écoles normales.

Paris, le 2 mars 1880.

Monsieur le Préfet,

Plusieurs de vos collègues m'ont consulté sur une question qu'il me paraît utile de signaler à votre attention.

La loi du 9 août 1879, qui rend obligatoire pour les départements l'entretien de deux écoles normales, doit-elle être entendue, comme impliquant la nécessité que ces deux établissements soient des internats et que tous les élèves y soient pensionnaires?

Rien ne me paraît justifier une interprétation impérative en ce sens.

Sans doute, jusqu'à présent, toutes nos écoles normales, soit d'instituteurs, soit d'institutrices, ont été construites et organisées en vue de l'internat, et ce n'est qu'à titre exceptionnel qu'ont eu lieu à diverses reprises quelques admissions individuelles d'élèves externes. Mais c'est là un fait qui s'explique par des raisons diverses, inutiles à énumérer; aucune loi n'a donné à cet état de choses le caractère d'une institution immuable.

Or, au moment de créer les établissements nouveaux que leur impose la loi du 9 août, plusieurs départements demandent s'il n'y aurait pas intérêt à essayer d'un autre régime pour l'une des deux écoles normales.

Quelques-uns proposent d'affecter aux institutrices l'école normale d'instituteurs actuellement existante et d'ouvrir pour les élèves-maîtres une autre école normale sans internat; les jeunes gens y suivraient régulièrement les cours, mais logeraient soit dans leur famille, soit chez des professeurs ou des instituteurs autorisés à les recevoir par petits groupes. D'autres départements seraient, au contraire, disposés à conserver l'internat pour les garçons; mais, vu le petit nombre d'institutrices laïques dont ils ont besoin, ils voudraient éviter de construire à grands frais un internat: ils placeraient les élèves-maitresses, avec des bourses de l'Etat ou du département, chez une ou plusieurs institutrices qui en auraient la surveillance et qui, au besoin, pourraient être prises parmi les maîtresses mêmes de l'école normale.

Les raisons d'économie ne sont pas les seules que l'on fasse valoir en faveur du régime de l'externat: on pense que le système de réclusion quasi-monastique, qui pouvait convenir aux écoles normales dirigées par des congrégations religieuses, ne répond pas aussi bien à l'idéal de l'éducation laïque; que l'instituteur et l'institutrice ainsi formés en dehors du monde et de la famille sont placés dans des conditions artificielles toutes différentes de celles où ils devront exercer leurs fonctions; que, d'autre part, l'internat a des inconvénients aussi graves pour les maîtres que pour les élèves, puisque ce système, entraînant une surveillance de jour et de nuit, oblige les maîtres ou les maîtresses à résider dans l'établissement, leur rend la vie de famille à peu près impossible et nous condamnerait, par exemple, à ce résultat bizarre d'exclure à perpétuité les mères de famille de l'éducatoin des futures institutrices laïques.

Sans prétendre trancher le débat, je ne m'oppose point, en principe, à l'essai qu'on veut tenter; je le suivrai, au contraire, avec un vif intérêt. Je n'y mets qu'une condition: c'est qu'il soit bien entendu qu'à ce nouveau régime l'école normale ne doit rien perdre de son caractère *spécial et professionnel*. Il faut qu'elle reste, qu'elle devienne de plus en plus une école *sui generis*, un établissement exclusivement voué à la

formation du corps enseignant, à l'austère apprentissage d'une vie austère.

Comme l'ancienne école normale, la nouvelle continuera à fermer ses portes aux amateurs, aux indécis, à tous ceux qu'effrayerait l'engagement décennal. Comme l'ancienne, et même plus sévèrement encore, elle demandera compte à ses élèves, à des époques fixées, du progrès accompli, des connaissances acquises, des dispositions manifestées et elle exclura impitoyablement les jeunes gens dont la conduite ou le travail donnerait lieu à des plaintes graves.

Ce système vaut-il mieux, vaut-il moins que le régime de l'internat, c'est à l'expérience de le dire! Peut-être amènera-t-il dans les prochaines générations de l'école normale quelques défections que l'internat eût prévenues ou du moins ajournées. Mais par contre, il est permis d'espérer que l'externat contribuera à développer, là où il réussira pleinement, l'esprit d'initiative et le sentiment de la responsabilité dans notre corps d'instituteurs.

Quoi qu'il en soit, il ne s'agit point là d'une tentative aventureuse que la prudence interdit; c'est, au contraire, l'essai tardif d'un système que nous serons presque les derniers en Europe à inaugurer. L'externat est, en fait, le régime qui a prévalu après expérience chez la plupart des nations renommées pour la prospérité de leur instruction publique, en Europe comme en Amérique, dans des pays protestants comme chez des peuples catholiques, dans la race latine comme dans la race germanique.

Si ce système, qui fait la part plus grande à la liberté individuelle, ne devait pas avoir dans notre pays la même fortune, je ne voudrais pas qu'on pût imputer cet échec aux résistances de l'Administration centrale. La loi du 9 août a laissé aux écoles normales leur caractère d'établissements départementaux; c'est donc à chaque Conseil général, à chaque préfet, à chaque inspecteur d'académie de rechercher le meilleur mode d'exécution de la loi, et, après l'avoir choisi, de ne rien négliger pour en assurer le succès.

Je vous prie, Monsieur le Préfet, de ne pas laisser passer la session d'avril sans soumettre cette intéressante question au Conseil général de votre département.

Vous voudrez bien m'accuser réception de la présente circulaire et me faire connaître sommairement les propositions que vous présenterez au Conseil général.

Recevez, Monsieur le Préfet, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,

Jules Ferry.

Commission d'organisation de l'Exposition universelle de Melbourne.

Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts.

Arrête :

Article premier. — Le ministère de l'instruction publique prendra part à l'Exposition universelle de Melbourne.

Art. 2. — Il est institué une commission chargée d'arrêter le plan de l'exposition spéciale du ministère et de prononcer l'admission des objets qui devront y figurer.

Cette commission se compose de :

MM. Zévort, directeur de l'enseignement secondaire, *président*; Gréard. vice-recteur; Rambaud. chef du cabinet; Dumont. directeur de l'enseignement supérieur; Buisson. directeur de l'enseignement primaire; Carriot, directeur de l'enseignement primaire de la Seine; de Montmahou, inspecteur général, délégué du ministère à l'Exposition de Melbourne; Fouret. président du comité d'admission de la classe de l'enseignement; Charmes. chef de bureau; Berger. inspecteur général, directeur du musée pédagogique; Boniface, chef de bureau, *secrétaire*.

Fait à Paris, le 10 mars 1880.

JULES FERRY.

Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Arrête :

M. de Montmahou, inspecteur général de l'enseignement primaire (hors cadre) est délégué à l'Exposition universelle de Melbourne, avec mission d'y organiser l'exposition spéciale du ministère de l'instruction publique.

M. de Montmahou est chargé, en outre, d'une mission ayant pour objet l'étude des établissements d'instruction publique d'Australie.

Fait à Paris, le 10 mars 1880.

JULES FERRY.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu la loi du 27 février 1880;

Vu le décret du 16 mars 1880,

Arrête :

Article premier. — Les élections pour le Conseil supérieur de l'instruction publique sont fixées au jeudi 15 avril pour la France, au dimanche 11 avril pour l'Algérie.

Art. 2. — L'examen des opérations électorales et le dépouillement des votes auront lieu au ministère de l'instruction publique le lundi 19 avril.

Art. 3. — Si un second tour de scrutin est nécessaire, il y sera procédé le jeudi 29 avril.

Fait à Paris, le 13 mars 1880.

JULES FERRY.

Délégation de maîtresses-adjointes et institutrices, pour suivre les cours normaux de coupe et d'assemblage des écoles de la ville de Paris.

Paris, le 16 mars 1880.

Monsieur le Recteur,

L'enseignement de la coupe et de l'assemblage, inauguré, il y a plusieurs années, dans un certain nombre d'écoles de filles de la ville de Paris, est donné aujourd'hui dans tous ces établissements.

Les résultats dus, en grande partie, à la valeur de la méthode employée, ont déjà été suffisamment constatés pour qu'il me paraisse désirable d'étendre aux écoles des départements les bienfaits d'un enseignement dont l'utilité est démontrée par son but essentiellement pratique.

J'ai chargé des personnes compétentes d'étudier les moyens propres à assurer cette extension. Il a été reconnu nécessaire de conserver à l'enseignement son unité en confiant aux maîtresses qui ont créé et dirigé les cours de Paris, le soin de répandre l'instruction dans les départements. Ces maîtresses dont le nombre est restreint, ne pourraient pas se déplacer; ce serait, d'ailleurs, une perte de temps et une dépense considérables. Il a donc été décidé que des cours de coupe et d'assemblage auront lieu à Paris et qu'on invitera à y prendre part les maîtresses-adjointes d'écoles normales et quelques institutrices de ville. Un certificat d'aptitude sera délivré, à la fin de chaque cours, aux élèves qui en seront jugées dignes après examen subi devant une commission spéciale. J'acquitterai, sur les fonds de mon budget, les frais de voyage des maîtresses-adjointes d'écoles normales; de plus, elles seront logées et nourries, pendant la durée du cours, à l'école normale d'institutrices et placées sous la surveillance de la directrice et d'une dame spécialement déléguée à cet effet.

Quant aux institutrices, les dépenses résultant de leur déplacement et de leur séjour à Paris incomberont à la commune ou au département.

Deux cours seront ouverts en 1880 : l'un, du 1er avril prochain au 1er mai, l'autre du 1er août au 1er septembre. Il m'a paru convenable de faire coïncider le second cours avec l'époque à laquelle les aspirantes aux fonctions de directrice et de maîtresse-adjointe d'école normale seront à Paris, afin que celles qui voudront se mettre en mesure d'obtenir le certificat d'aptitude à l'enseignement de la coupe et de l'assemblage puissent le faire sans s'imposer de nouveaux dérangements.

Je crois devoir appeler votre attention, Monsieur le Recteur, sur le choix des maîtresses adjointes (une par école normale) qui seront appelées à Paris; il sera bon de désigner celle qui montrera du goût pour les travaux de cette nature et qui sera disposée à faire profiter les élèves-maîtresses des connaissances qu'elle aura acquises.

J'ai à vous entretenir, en terminant, de la désignation des institutrices. S'il avait été possible d'admettre chaque département à se faire réprésenter par une maîtresse au moins au cours du mois d'avril, j'aurais

adressé directement à MM. les Préfets mes instructions à cet égard. Mais il s'en faut qu'il en soit ainsi. Il n'y aura place que pour une institutrice en moyenne par cinq départements; le nombre en a été fixé à 17, c'est-à-dire une par académie, l'effectif total du cours étant limité. Il m'a donc paru préférable, Monsieur le Recteur, que vous demandiez à MM. les Préfets de votre ressort, de s'entendre sur le choix de l'institutrice; elle ne devra être désignée que sur son consentement formel et choisie de préférence parmi celles qui ont des parents en mesure de les recevoir à Paris et qui présentent, d'ailleurs, au point de vue de l'âge et du caractère, toutes les garanties désirables.

Veuillez m'accuser réception de la présente circulaire et m'indiquer les maîtresses-adjointes et l'institutrice qui auront été désignées pour suivre le cours du mois d'avril prochain.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Depuis plusieurs années la coupe et confection des vêtements est enseignée dans les écoles communales de la Ville de Paris, par les institutrices elles-mêmes et sans l'adjonction d'aucune maîtresse spéciale, d'après une méthode géométrique qui permet d'obtenir en peu de temps de remarquables résultats.

Pour étendre à toutes les écoles les bienfaits de cet enseignement dont l'utilité pratique est démontrée par l'expérience, M. le Ministre a décidé que les cours normaux de coupe et d'assemblage seraient ouverts aux frais du ministère de l'instruction publique pour les maîtresses-adjointes d'écoles normales et les institutrices communales des départements.

Le premier de ces cours, dont la durée est d'un mois, vient d'avoir lieu à la mairie du 7e arrondissement, d'après la méthode de Mme Schefer, inspectrice des écoles de la ville de Paris, et sous la direction de Mme Decas. Huit maîtresses-adjointes d'écoles normales et dix institutrices envoyées par les villes et les départements y ont pris part. A la suite d'un examen subi devant une commission spéciale, le certificat d'aptitude à l'enseignement de la coupe et de l'assemblage leur a été délivré.

Le prochain cours aura lieu pendant la durée du mois d'août.

Circulaire relative aux emplois vacants d'instituteurs, d'institutrices.

Paris, le 21 avril 1880.

Monsieur l'Inspecteur d'académie,

Je reçois fréquemment des demandes d'emplois d'instituteurs, d'institutrices ou de directrices de salle d'asile, formées par des personnes qui, ne sachant pas dans quels départements leurs candidatures auraient le plus de chances de succès, s'adressent à mon administration. D'autre part, il résulte de renseignements fournis par plusieurs de vos collègues que, faute de candidats connus, quelques postes sont restés quelquefois vacants pendant un certain temps, au détriment du service.

Cette situation a appelé mon attention et m'a suggéré l'idée de centraliser dans mes bureaux tous les renseignements qui me permettraient de connaître, dès qu'elles se produisent, les offres et les demandes.

Je vous prie, à cet effet, lorsqu'un poste d'instituteur, d'institutrice

ou de directrice de salle d'asile deviendra vacant et que vous serez embarrassé pour y pourvoir, de m'indiquer immédiatement le nom de la commune où se trouve la vacance, ainsi que le traitement et les avantages accessoires (logement, jardin, etc.) attachés à l'emploi.

Vous voudrez bien également, en ce qui concerne les candidats qui seraient en instance pour être placés et auxquels les circonstances ne vous permettraient pas de donner satisfaction immédiatement, me faire connaître leurs nom et prénoms, leur âge, leurs antécédents, et joindre à cette indication votre avis sur leur aptitude et leur honorabilité. Vous consignerez ces divers renseignements dans les tableaux dont je vous transmets ci-joint un certain nombre d'exemplaires.

Je vous prie de m'accuser réception de la présente circulaire et de veiller à ce que les instructions qu'elle contient soient régulièrement exécutées.

Recevez, Monsieur l'Inspecteur d'académie, etc.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Inspection générale.

9 mars 1880. — M. de Montmahou, inspecteur de l'enseignement primaire du département de la Seine, est nommé inspecteur général de l'enseignement primaire (hors cadre).

Inspection académique.

12 mars 1880. — M. Delamain, ancien inspecteur d'académie à Evreux, est nommé inspecteur honoraire.

M. Pérot, inspecteur d'académie (3e classe) en résidence à Annecy, est nommé inspecteur d'académie (2e classe) à Evreux, en remplacement de M. Delamain, admis, sur sa demande, à faire valoir ses droits à la retraite et nommé inspecteur honoraire.

M. Cornet, professeur agrégé au lycée de Reims, est nommé inspecteur d'académie (3e classe) à Annecy, en remplacement de M. Pérot, appelé à une autre résidence.

M. Desmaisons, secrétaire (3e classe) de l'académie de Caen, est promu à la seconde classe de son emploi.

25 mars. — M. Nicolas, inspecteur d'académie (3e classe) en résidence au Puy, est nommé inspecteur d'académie (même classe) à Foix, en remplacement de M. Guerrier.

M. Guerrier, inspecteur d'académie (3e classe) en résidence à Foix, est nommé inspecteur d'académie (même classe) au Puy, en remplacement de M. Nicolas.

M. Dumas, inspecteur d'académie (3e classe) en résidence à Châlons-sur-Marne, est nommé inspecteur d'académie (même classe) à Dijon, en remplacement de M. Maucourt.

M. Maucourt, inspecteur d'académie (2e classe) en résidence à Dijon, est nommé inspecteur d'académie (1re classe) à Châlons-sur-Marne, en remplacement de M. Dumas.

Inspection primaire.

27 février 1880. — M. Foubert, maître-adjoint à l'école normale de Laval pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur primaire (3e classe) à Sancerre (Cher), en remplacement de M. Savonet, qui recevra une destination.

13 mars. — M. Beuzeval, inspecteur primaire à Bayeux, est promu de la seconde à la première classe de son emploi.

17 mars. — La première circonscription d'inspection primaire de l'arrondissement de Roanne, dont le chef-lieu est fixée à Roanne, comprend les cantons de Belmont, Charlieu, Saint-Haon-le-Châtel, La Pacaudière, Perreux, Roanne et Saint-Symphorien-de-Lay.

La deuxième circonscription, dont le chef-lieu est fixé à Saint-Germain-Laval se compose des cantons de Saint-Just-en-Chevalet, Saint-Germain-Laval, Néronde et des cantons de Boën, Feurs et Noirétable, qui sont détachés de l'arrondissement de Montbrison,

25 mars. — M. Cuissart, inspecteur primaire à Lyon, est nommé inspecteur primaire à Paris, en remplacement de M. de Montmahou, nommé inspecteur général (hors cadre).

M. Bailly, directeur de l'école normale de Dijon, est nommé inspecteur primaire (1re classe) à Lyon, en remplacement de M. Cuissart, appelé à une autre résidence.

M. Hamon, inspecteur primaire à Saint-Flour, a été délégué pour prendre part aux conférences pédagogiques qui ont eu lieu à Paris, à l'occasion de la réunion des sociétés savantes. Ce fonctionnaire faisait partie de la section III.

15 avril. — M. Berthon, inspecteur primaire à Lyon, chargé des 3e et 6e arrondissements, est chargé des 1er et 4e arrondissements, en remplacement de M. Cuissart, nommé inspecteur primaire de la Seine.

22 avril. — MM. Vincent, inspecteur primaire à La Rochelle, et Gaillard, instituteur public à Paris, ont été chargés, par intérim, des fonctions d'inspecteur primaire du département de la Seine, pendant la durée de la délégation confiée à MM. Cadet et Ebrard dans les fonctions d'inspecteur général de l'instruction publique (section de l'enseignement primaire) pour l'année 1880.

M. Bousquet, directeur de l'école normale d'Agen, est nommé préfet des études à l'école normale d'instituteurs de la Seine, en remplacement de M. Lenient, appelé à d'autres fonctions.

23 avril. — M. Micheletti, inspecteur primaire à Saint-Etienne, est admis à faire valoir ses droits à une pension de retraite.

M. Chanez, inspecteur primaire (3e classe) à Villefranche (Rhône), est nommé, en la même qualité, à Saint-Etienne (Loire), en remplacement de M. Micheletti, admis à la retraite.

M. Baudry, directeur de l'école normale d'instituteurs de Lons-le-Saulnier, est nommé inspecteur primaire (1re classe) à Villefranche (Rhône), en remplacement de M. Chanez, qui reçoit une autre destination.

M. Brunaud, inspecteur primaire (2e classe) à Lyon (partie rurale), est nommé inspecteur primaire (même classe) à Lyon (partie urbaine), en remplacement de M. Berthon.

M. Humbert, inspecteur primaire (2e classe) à Mâcon, est nommé, en la même qualité, à Lyon (partie rurale), en remplacement de M. Brunaud.

M. Savonet, inspecteur primaire (1re classe) à Sancerre, est nommé, en la même qualité, à Mâcon (Saône-et-Loire), en remplacement de M. Humbert, qui reçoit une autre destination.

M. Desroziers, inspecteur primaire (1re classe) à Avranches, est nommé, en la même qualité, à Mortagne (Orne), en remplacement de M. Gamin, qui reçoit une autre destination.

M. Gamin, inspecteur primaire à Mortagne, est nommé, en la même qualité, à Avranches (Manche), en remplacement de M. Desrozières, qui reçoit une autre destination.

M. Gamin est promu de la 2e à la 1re classe de son emploi.

M. Corvisier, inspecteur primaire (2e classe) à Blaye, est nommé, en la même qualité, à Jonzac (Charente-Inférieure), en remplacement de M. Migné, qui reçoit une autre destination.

M. Migné, inspecteur primaire (3e classe) à Jonzac, est nommé, en la même qualité, à Blaye (Gironde), en remplacement de M. Corvisier, qui reçoit une autre destination.

M. Flamand, pourvu du certificat d'aptitude, bachelier ès lettres, est nommé inspecteur primaire (3e classe) à Vervins (Aisne), en remplacement de M. Cadoret, appelé à d'autres fonctions.

M. Eliet, inspecteur primaire (3e classe) à Saint-Claude, est nommé, en la même qualité, à Saint-Omer (Pas-de-Calais), en remplacement de M. Hagnus, appelé à d'autres fonctions.

M. Nantillet, inspecteur primaire (3e classe) à Lure, est nommé, en la même qualité, à Saint-Claude (Jura), en remplacement de M. Eliet, qui reçoit une autre destination.

M. Colomb, inspecteur primaire (2e classe) à Dôle, est nommé, en la même qualité, à Lure (Haute-Saône), en remplacement de M. Nantillet, qui reçoit une autre destination.

M. Vacheret, inspecteur primaire (3e classe) à Yssingeaux, est nommé, en la même qualité, à Dôle (Jura), en remplacement de M. Colomb, qui reçoit une autre destination.

M. Ragot, inspecteur primaire (3e classe) à Montbéliard, est nommé, en la même qualité, à Yssingeaux (Haute-Loire), en remplacement de M. Vacheret, qui reçoit une autre destination.

M. Burot, inspecteur primaire (3e classe) à Chambéry, est nommé,

en la même qualité, à Montbéliard (Doubs), en remplacement de M. Ragot, qui reçoit une autre destination.

M. Ize, inspecteur primaire à Niort, est nommé, en la même qualité, à Chambéry (Savoie), en remplacement de M. Burot, qui reçoit une autre destination.

M. Ize est promu à la 1re classe de son emploi.

Conseil départemental de l'instruction publique.

13 mars 1880. — M. Pourrière, inspecteur primaire à Draguignan, est nommé membre du Conseil départemental de l'instruction publique du Var, en remplacement de M. Martineau, appelé à une autre résidence.

25 mars. — M. Weber, pasteur protestant à Vesoul, est nommé membre du Conseil départemental de l'instruction publique de la Haute-Saône, en remplacement de M. Bartholomé, décédé.

3 avril. — M. Thévenin, conseiller général, est nommé membre du Conseil départemental de l'Indre, en remplacement de M. Périgeois, appelé à une autre résidence.

Par arrêté en date du 18 mars ont été nommés membres de la Commission d'examen des aspirants aux fonctions de maître-adjoint d'école normale :

SECTION DES SCIENCES

MM. Dupaigne et Jacquemart, inspecteurs primaires de la Seine et M. Arreiter, inspecteur d'académie honoraire.

SECTION DES LETTRES

M. Colomb, professeur au lycée de Versailles, en congé.

Bibliothèques populaires.

15 mars 1880. — Il est créé un comité d'inspection et d'achat de livres près la bibliothèque de Castres (Tarn).

5 avril. — Il est créé un comité d'inspection et d'achat de livres près la bibliothèque de Castellane (Basses-Alpes).

Il est créé un comité d'inspection et d'achat de livres près la bibliothèque de Montauban (Tarn-et-Garonne).

Bibliothèques pédagogiques.

Meurthe-et-Moselle. — A l'occasion des récentes conférences cantonales, la création d'un certain nombre de bibliothèques pédagogiques a été décidée par MM. les Instituteurs, que l'on ne saurait d'ailleurs trop encourager dans cette voie.

Ces bibliothèques spéciales sont déjà organisées dans tous les cantons de l'arrondissement de Briey, à Blamont, à Cirey, à Nancy, à Pont-à-Mousson, à Nomeny, à Arracourt, à Bayon, à Saint-Nicolas-de-Port, à Haroué.

Distinctions honorifiques.

15 mars. — Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts;

Vu les rapports de M. le Recteur de l'Académie de Rennes en date du 9 mars 1880 et de l'Inspection générale en date des 5, 6, 7, et 8 du même mois, relatifs aux faits d'immoralité commis par le sieur Alexandre, Auguste-René (en religion frère René-Auguste), dans l'exercice de ses fonctions de directeur de l'école normale d'Aurillac et de directeur par intérim de l'école normale de Quimper;

Vu la délibération par laquelle le conseil départemental de l'instruction publique du Finistère a prononcé, à l'unanimité, l'interdiction du sieur Alexandre (en religion frère René-Auguste),

Arrête :

L'arrêté en date du 5 septembre 1874, par lequel le sieur Alexandre (en religion frère René-Auguste), directeur de l'école normale d'Aurillac, a été nommé officier d'académie, est rapporté.

TRAVAUX PARLEMENTAIRES

M. Jules Ferry, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, a déposé à la Chambre des députés, dans la séance du 20 mars, quatre projets de loi portant ouverture au ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, sur l'exercice 1880 :

Le 1er, d'un crédit supplémentaire (section 1re, chapitre 32) de 42,000 francs applicable aux dépenses de l'instruction primaire;

Le 2e, d'un crédit supplémentaire de 45,000 francs (1re section, chapitre 36) applicable aux dépenses de l'instruction primaire; Cours d'adultes, secours, allocations diverses;

Le 3e, d'un crédit extraordinaire de 112,000 francs, applicable au chapitre des voyages et missions scientifiques pour les missions confiées à MM. Cahau, le docteur Crevaux, Ujfalvy et de Cessac;

Le 4e, d'un crédit extraordinaire de 53,000 francs, applicable aux tournées des inspecteurs généraux et aux frais de voyage et de séjour à Paris des fonctionnaires élus membres du Conseil supérieur de l'instruction publique.

Le parlement a repris ses travaux le 20 avril.

Dans la séance du 23, M. Paul Bert dépose une proposition de loi tendant à rendre obligatoire, pendant un an au moins, le service militaire pour les futurs fonctionnaires de l'enseignement et les futurs ministres des cultes. Après une discussion à laquelle ont pris part plusieurs députés, la Chambre a voté l'urgence.

Voici la liste des membres du Conseil supérieur élus dans le scrutin des 15 et 29 avril 1880.

MM. Egger, Bertrand, vicomte de Laborde, Jules Simon, Giraud, membres de l'Institut; Laboulaye, Berthelot, professeurs du Collège de France; Frémy, professeur du Muséum; l'abbé Guinaud, professeur, élu par les facultés de théologie catholique; Bois, professeur, élu par les facultés de théologie protestante; Beudant, Demolombe, professeurs élus par les facultés de droit; Vulpian, Moitessier, professeurs, élus par les facultés de médecine et les facultés mixtes; Chatin, professeur, élu par les écoles supérieures de pharmacie et les facultés mixtes; Lespiault, Bert, professeurs, élus par les facultés des sciences; Janet, Ferraz, professeurs, élus par les facultés des lettres; Boissier, Sainte-Claire-Deville, délégués de l'école normale supérieure; Quesvin, délégué de l'école normale d'enseignement spécial; Quicherat, délégué de l'Ecole nationale des chartes; Schefer, délégué de l'école des langues orientales vivantes; Laussedat, délégué de l'École polytechnique; Paul Dubois, délégué de l'Ecole des beaux-arts; Hervé-Mangon, délégué du Conservatoire des arts et métiers; Burat, délégué de l'Ecole centrale des arts et manufactures; Risler, délégué de l'Institut agronomique; Morel, agrégé des lettres; Lebaigue, agrégé de grammaire; Marion, agrégé de philosophie; Melouzay, agrégé d'histoire; Vintipux, agrégé de mathématiques; Voigt, agrégé des sciences physiques ou naturelles; Huschard, agrégé des langues vivantes; Hiraucourt, agrégé de l'enseignement spécial, délégués des lycées; Fournier, délégué des collèges communaux (ordre des lettres); Jacquier, délégué des collèges communaux (ordre des sciences); Carriot, Brouard, Aubert, Creutzer, Cuissart, Hilaire, membres de l'enseignement primaire.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 10018-0.

REVUE PÉDAGOGIQUE

ACTES OFFICIELS

Conseil supérieur de l'instruction publique.

En exécution de loi du 27 février 1880, à la suite des élections des 15 et 29 avril et du décret du 11 mai 1880, le Conseil supérieur de l'instruction publique se trouve être composé ainsi qu'il suit :

MM. Jules Ferry, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, *président;* Berthelot, *vice-president;* Dumont, *secrétaire;* Jules Simon, Egger, Bertrand, le vicomte H. Delaborde, Giraud, Bréal, Buisson, Dumont, Fustel de Coulanges, Gréard, Gavarret, Manuel, Du Mesnil, Zévort, Laboulaye, Berthelot, Fremy, l'abbé Guinand, Bois, Beudant, Demolombe, Vulpian, Moitessier, Chatin, Lespiault, Bert, Janet, Ferraz, Boissier, Sainte-Claire-Deville, Quesvin, Quicherat, Schefer, le colonel Laussedat, Dubois, Hervé-Mangon, Burat, Rissler, Lebaigue, Morel, Marion, Melouzay, Vintéjoux, Voigt, Huschard, Haraucourt, Fournier, Jacquier, Carriot, Brouard, Aubert, Creutzer, Cuissart, Hilaire, Boutmy, Dubief, Godart, Josserand, en religion frère Joseph, *membres.*

Décret nommant pour quatre ans: 1° neuf membres du Conseil supérieur de l'instruction publique; 2° les membres du Conseil qui feront partie de la section permanente: — 3° les membres de l'enseignement libre qui feront partie du Conseil supérieur.

Le Président de la République française,

Sur le rapport du Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Vu l'article premier de la loi du 27 février 1880,

Décrète :

Article premier. — Sont nommés pour quatre ans membres du Conseil supérieur de l'instruction publique et de la section permanente de ce Conseil :

MM. Bréal, Buisson, Dumont, Fustel de Coulanges, Gavarret, Gréard, Manuel, Du Mesnil, Zévort.

Art. 2. — Sont nommés pour quatre ans membres de la section permanente :

MM. Bert, Berthelot, Beudant, Giraud, Janet, Vulpian.

Art. 3. — Sont nommés pour quatre ans membres du Conseil supé-

rieur de l'instruction publique, les membres de l'enseignement libre dont les noms suivent :

MM. Boutmy, Dubief, Godart, Josserand, en religion Frère Joseph.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

JULES FERRY.

Décret portant règlement intérieur du Conseil supérieur de l'instruction publique.

Le Président de la République française.

Sur le rapport du Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts;

Vu la loi du 27 février 1880.

Décrète :

Article premier. — Le Président de la République désigne chaque année, sur la proposition du Ministre de l'instruction publique, un vice-président et un secrétaire du Conseil supérieur de l'instruction publique, choisis parmi les membres du Conseil.

Art. 2. — Un arrêté ministériel fixe l'ouverture et la durée des sessions.

Art. 3. — A l'ouverture de la session, le Ministre fait distribuer au Conseil la liste des affaires qui seront traitées dans la session.

Sur la proposition du Ministre, le Conseil se divise en commissions entre lesquelles sont réparties les affaires inscrites à l'ordre du jour. En matières disciplinaires ou contentieuses, les commissions sont élues au scrutin secret.

Les commissions nomment leur président et leur secrétaire.

Art. 4. — Les conseillers qui veulent soumettre une proposition au Conseil la présentent par écrit au président.

Cette proposition est renvoyée de droit à la section permanente. Après l'avis de la section, le Ministre décide si le Conseil doit être saisi de la proposition.

Art. 5. — En matière contentieuse ou disciplinaire, les affaires sont inscrites au secrétariat du Conseil supérieur, d'après l'ordre de leur arrivée, sur un registre à ce destiné.

Elles sont jugées suivant l'ordre de leur inscription et dans la plus prochaine session.

Les rapports sont faits par écrit; ils sont déposés, avec le dossier, au secrétariat par les rapporteurs, un jour franc avant le jour fixé pour la délibération et sont tenus à la disposition des intéressés et des membres du Conseil.

En matière disciplinaire, la section permanente et le Conseil supérieur sont tenus d'entendre l'inculpé et son conseil dans leurs explications, si l'inculpé en fait la demande.

Art. 6. — La présence de la moitié plus un des membres du Conseil est nécessaire pour la validité des délibérations.

En cas de partage si la matière n'est ni contentieuse ni disciplinaire, la voix du président est prépondérante ; si la matière est contentieuse, il en est délibéré de nouveau, et les membres qui n'ont pas assisté à la délibération sont spécialement convoqués. S'il y a de nouveau partage dans la deuxième délibération, la voix du président est prépondérante.

En matière disciplinaire, toute décision doit être prise aux deux tiers des suffrages.

Art. 7. — Les séances du Conseil ne sont pas publiques.

Les procès-verbaux des séances sont transcrits en double expédition sur des registres spéciaux ; ils sont signés par le président et par le secrétaire.

Les avis et décisions du Conseil sont publiés au *Journal général* et *au Bulletin administratif du Ministère de l'instruction publique.* Les procès-verbaux ne peuvent être rendus publics à moins de décision spéciale du Ministre.

Art. 8. — Les décrets ou arrêtés qui interviennent sur l'avis du Conseil supérieur portent la mention : *Le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu.*

Art. 9. — En matière contentieuse ou disciplinaire les décisions du Conseil sont notifiées par le Ministre.

Les parties ont toujours le droit d'en obtenir expédition.

Art. 10. — La section permanente est présidée par le Ministre, qui délègue, quand il le juge convenable, un membre de la section pour le remplacer.

Art. 11. — Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 11 mai 1880.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :
Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Décret portant reconstitution du Comité consultatif de l'enseignement public.

Le Président de la République française,

Sur le rapport du Ministre de l'instruction publique et des beaux arts ;

Vu les décrets des 25 mars 1873 et 5 décembre 1877 ;

Vu la loi du 27 février 1880,

Décrète :

Article premier. — Le Comité consultatif de l'enseignement public est divisé en trois sections correspondant aux trois ordres d'enseignement supérieur, secondaire et primaire.

Art. 2. — La section de l'enseignement supérieur se compose d'ins-

pecteurs généraux de l'enseignement supérieur, titulaires ou honoraires, de professeurs et d'anciens professeurs des facultés et écoles supérieures de pharmacie, de professeurs et d'anciens professeurs des établissements de haut enseignement de l'Etat, du vice-recteur de l'académie de Paris et du directeur de l'Ecole normale supérieure.

La section de l'enseignement secondaire se compose d'inspecteurs généraux de l'enseignement secondaire, d'inspecteurs généraux des langues vivantes, du vice-recteur de l'académie de Paris, du directeur de l'Ecole normale supérieure.

La section de l'enseignement primaire se compose d'inspecteurs généraux de l'enseignement primaire (titulaires, honoraires, hors cadres ou délégués), du vice-recteur de l'académie de Paris, du directeur du Musée pédagogique, d'un inspecteur primaire de la Seine, du directeur de l'école normale primaire de Paris, de la directrice de l'école normale de Paris, de la directrice du cours pratique des salles d'asile, d'une inspectrice générale des salles d'asile.

Les directeurs des trois ordres d'enseignement font partie, de droit, du Comité.

Chaque section a pour secrétaire un chef de bureau de l'administration centrale.

Art. 3. — Les membres du Comité consultatif sont nommés par le Ministre pour une année. Leur mandat est renouvelable.

Art. 4. — Les membres de l'Institut et les fonctionnaires de l'enseignement public, appelés annuellement par le Ministre à présider les jurys d'agrégation, les inspecteurs d'académie qui ont rempli, durant l'année, les fonctions d'inspecteur général, peuvent être appelés, par arrêté du Ministre, à siéger au Comité avec voix délibérative.

Art. 5. — La section de l'enseignement supérieur comprend cinq Commissions:

1° Commission de scolarité;

2° Commission de droit;

3° Commission de médecine et de pharmacie;

4° Commission des sciences;

5° Commission des lettres.

Art. 6. — Les sections et les Commissions désignent un de leurs membres pour les présider.

Les secrétaires des sections sont secrétaires des Commissions.

Art. 7. — Chaque section ou Commission se réunit sur la convocation du Ministre. Il ne peut y avoir moins d'une réunion par mois.

Art. 8. — La Commission de scolarité de la section de l'enseignement supérieur donne son avis sur toutes les questions de scolarité qui ne sont pas renvoyées à la section permanente.

Les quatre autres commissions de la même section donnent leur avis:

Sur les vœux émis par les Comités de perfectionnement des différentes académies;

Sur les programmes des cours;

Sur la valeur des compositions et des travaux des candidats aux grades;

Sur les augmentations de traitement.

Art. 9. — Les commissions des sciences et des lettres étudient les rapports mensuels qui sont adressés par les doyens sur les conférences de licence et sur la préparation par correspondance.

Ces deux Commissions et celle de médecine et de pharmacie dressent la liste, par ordre de mérite, des candidats aux bourses d'enseignement supérieur.

Art. 10. — La section d'enseignement secondaire délibère sur toutes les questions relatives au personnel et aux promotions qui lui sont soumises par le Ministre.

Art. 11. — La section de l'enseignement primaire donne son avis :

Sur les demandes des établissements d'enseignement primaire libres (subventions, autorisations de recevoir des boursiers de l'Etat, réalisation de l'engagement décennal, etc.) ;

Sur les progrès des études dans les écoles normales ;

Sur les compositions d'examen des différents brevets ;

Sur les dispenses d'âge ;

Sur la promotion de classe des fonctionnaires ;

Et sur toutes les questions qui lui sont soumises par le Ministre.

Art. 12. — Sont abrogées les dispositions antérieures contraires au présent décret.

Art. 13. — Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 20 mars 1880.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

JULES FERRY.

Ecoles mixtes pour les enfants des familles non catholiques.

Paris, le 30 avril 1880.

Monsieur le Préfet,

Quelques-uns de vos collègues me demandent si ma circulaire du 27 mars dernier doit être interprétée en ce sens que la révision du règlement départemental de l'instruction publique doive avoir lieu partout ou seulement dans les départements qui ont actuellement des écoles mixtes quant au culte.

Mon intention n'a pas été de donner satisfaction aux seules communes qui peuvent être en ce moment en instance auprès de vous, mais bien de faire disparaître des documents scolaires, qu'il dépend de nous de changer, l'apparence d'oubli qu'on leur reproche à l'égard des minorités non catholiques. Il ne faut pas attendre les réclamations d'une commune ou d'un groupe de pères de famille contre ce règlement pour y introduire expressément les garanties exigées par la liberté de conscience.

Il est donc bien entendu que tous les conseils départementaux seront saisis par les autorités préfectorale et académique d'un projet de revi-

sion du règlement. Tout règlement départemental doit prévoir le cas des écoles publiques plus ou moins nombreuses qui reçoivent ou qui recevront des enfants appartenant à des familles non catholiques, et doit, par conséquent, contenir les prescriptions nécessaires pour que pas un ces enfants, pas un de leurs maîtres, ne soit astreint à participer à des exercices contraires à sa foi.

Le règlement revisé ou plutôt complété en ce sens, vous me le transmettrez, Monsieur le Préfet, pour être soumis au Conseil supérieur. Quand il aura reçu l'approbation de cette haute assemblée, toute commune qui jugera à propos de créer des écoles mixtes quant au culte ou de soumettre à ce régime des écoles existantes, devra en adresser la demande au Conseil départemental, qui statuera conformément aux articles 15 et 44 de la loi du 15 mars 1850 et à l'article 2 (non abrogé) de la loi du 28 juin 1833.

Recevez, Monsieur le Préfet, etc.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Pour le ministre et par autorisation :
Le Directeur de l'enseignement primaire,
F. BUISSON.

Formalités à remplir pour les voyages scolaires.

Paris, le 26 avril 1880.

Monsieur l'Inspecteur,

Le directeur d'une des grandes compagnies de chemin de fer vient d'appeler mon attention sur les conséquences que pourrait avoir l'omission d'indications précises sur les demandes de voyage à demi-tarif faites en faveur des instituteurs.

La pièce qui m'a été transmise à l'appui de cette réclamation ne porte, en effet, que le nom de l'instituteur et le motif de son voyage, sans spécifier ni le lieu de résidence ni la gare d'arrivée. De telles omissions sont contraires au texte de la convention intervenue entre mon administration et les compagnies de chemin de fer et peuvent devenir une source de difficultés et même d'abus qu'il importe de prévenir.

Veuillez, je vous prie, recommander à MM. les Inspecteurs primaires de vouloir bien à l'avenir ne délivrer aucune carte de voyage sans que toutes les formalités réglementaires aient été exactement remplies.

Recevez Monsieur l'Inspecteur, etc.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Pour le ministre et par autorisation :
Le Directeur de l'enseignement primaire,
F. BUISSON.

Musec pédagogiqve.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts;

Vu le décret du 13 mai 1879 créant un musée pédagogique et une bibliothèque centrale de l'enseignement primaire;

Arrête :

Article premier. — Un conseil d'administration est institué auprès du musée pédagogique et de la bibliothèque centrale de l'enseignement primaire. Il statuera sur l'admission des livres, cartes et appareils scolaires offerts au musée par les auteurs, éditeurs ou fabricants, ainsi que sur les acquisitions, souscriptions et échanges.

Art. 2. — Ce conseil est composé ainsi qu'il suit :

MM. Gréard, *président*; Buisson, *vice-président*; de Bagnaux, Baudoin, Berger, Boutan, Brouard, Carriot, Dethomas, Duvaux, Gérardin, Rapet, *membres*; Boniface, Cadet, Defodon, *secrétaires*.

Fait à Paris, le 5 mai 1880.

JULES FERRY.

Circulaire relative aux Écoles normales, aux voyages d'études, et à l'indemnité accordée aux élèves-maîtres boursiers des écoles normales pourvus du brevet complet.

Paris, le 7 mai 1880.

Monsieur le Recteur,

Je m'empresse de porter à votre connaissance deux mesures que j'ai cru devoir prendre pour encourager chez nos jeunes instituteurs les fortes et solides études. M. le Président de la République a bien voulu, sur ma proposition, signer un décret modifiant l'article 5 du décret du 19 avril 1862. Désormais, l'élève-maître boursier, au sortir de l'Ecole normale, recevra une indemnité non plus de cent francs, mais de *deux cents francs*, s'il a obtenu le brevet complet.

Outre cette faveur qui a pour but de faciliter, à l'élite de nos élèves-maîtres, les débuts dans la carrière, j'ai cherché une autre récompense qui pût profiter en même temps à leur développement intellectuel, et je crois l'avoir trouvée dans une institution déjà ancienne, longtemps abandonnée chez nous, et reprise avec succès, en ces dernières années, notamment par les écoles primaires supérieures de Paris. Je veux parler des voyages d'instruction pendant les vacances.

Les excursions de vacances que je désire organiser dans l'intérêt de nos meilleurs élèves d'écoles normales doivent être essentiellement des voyages d'études, des expéditions, je ne dirai pas scientifiques, mais mûrement préparées, bien dirigées et animées de l'esprit d'observation méthodique. Sous la conduite d'un maître instruit et expérimenté, que je choisirai de préférence parmi les maîtres-adjoints chargés pendant l'année du lourd fardeau de la surveillance, les jeunes gens s'accoutumeront à voir par eux-mêmes, à voir beaucoup et surtout à bien voir;

monuments historiques, débris archéologiques, sites pittoresques, accidents topographiques, phénomènes naturels, productions de l'industrie et de l'agriculture, traditions locales, coutumes et langage, tout doit leur être matière à étude et à réflexion. Dans ces conditions, le voyage pourra porter tous ses fruits, sans être nécessairement très lointain ni de bien longue durée. Suivant le nombre des élèves-maîtres qui demanderont à prendre part au voyage, on pourra organiser plusieurs caravanes scolaires et envoyer de préférence les écoliers des provinces du Nord dans celles du Midi et ceux du Centre au bord de la mer; en leur ménageant à tous des spectacles nouveaux, on leur fera mieux connaître et mieux aimer leur pays.

On pourra plus tard, quand l'institution sera organisée et consacrée par son succès même, étendre le cercle de ces voyages scolaires; les diriger, par exemple, au delà des frontières, dans les pays limitrophes où l'enseignement primaire et les études pédagogiques sont en honneur; nouvelle source de fécondes observations et de comparaisons salutaires.

J'attends les meilleurs effets de ce contact journalier qui rapprochera, pendant le voyage des vacances, les plus distingués de nos élèves-maîtres. Par là, sans doute, bien des préjugés d'école ou de province pourront être combattus et dissipés.

On exigera des jeunes voyageurs une relation écrite sur les objets qui les auront particulièrement frappés ou intéressés : les meilleurs passages de ces mémoires pourront être reproduits dans les bulletins départementaux d'enseignemeut primaire.

Vous voudrez bien, Monsieur le Recteur, en m'accusant réception de la présente circulaire, m'envoyer la liste nominative des élèves-maîtres qui ont obtenu le brevet complet dans les deux sessions de 1879 et dans la première de 1880, et que vous me proposeriez pour faire partie de la première expédition qui sera organisée pour les vacances prochaines. Aussitôt après la session de juillet, vous y ajouterez les noms des nouveaux élèves-maîtres parvenus au brevet complet. Je vous ferai savoir ultérieurement à quelle date, dans quelle région et dans quelles conditions matérielles aura lieu ce premier voyage des élèves-maîtres.

Recevez, Monsieur le Recteur, etc.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Rapport à M. le Président de la République et décret.

Paris, le 4 mai 1880.

Monsieur le Président,

J'ai l'honneur de soumettre à votre approbation un projet de décret modifiant dans une de ses dispositions le décret du 19 avril 1862, relatif aux indemnités et suppléments de traitement qui peuvent être accordés aux instituteurs primaires.

L'article 5 de ce décret portait que tout élève-maître, boursier de

l'Etat ou des départements, appelé pour la première fois aux fonctions d'instituteur public, recevrait, en sortant de l'école normale pour se rendre à son poste, une indemnité qui ne pourrait excéder cent francs. Cette somme, destinée à faire face aux dépenses de l'installation matérielle, est à peine suffisante, comme le reconnaissait lui-même en son rapport le Ministre de 1862, pour mettre le jeune homme à l'abri des premiers besoins. Elle est d'ailleurs accordée à tous les élèves boursiers, à leur sortie de l'école, sans distinction de rang ni de mérite.

Je vous propose, Monsieur le Président, de décider qu'à l'avenir ceux des élèves boursiers qui auront passé avec succès l'examen du brevet complet recevront, en se rendant à leur poste, une indemnité non plus de cent, mais de deux cents francs. Il importe, en effet, d'encourager, par une faveur spéciale, les plus laborieux et les plus distingués parmi nos jeunes maîtres, et de leur faciliter, autant que possible, les débuts dans la carrière.

J'ose espérer que cette mesure, qui peut contribuer à exciter l'émulation et à élever le niveau des études dans les écoles normales, obtiendra votre approbation.

Agréez, Monsieur le Président, l'expression de mon profond respect.

Le Ministre de l'instruction publique
et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Suit un décret conforme.

Liquidation des pensions de retraite des instituteuus.

Monsieur le Préfet,

Mon administration a déjà, à diverses reprises, et notamment par une circulaire du 21 septembre 1876, appelé votre sollicitude sur la situation malheureuse dans laquelle se trouvent les instituteurs et les institutrices, entre la cessation de leurs fonctions et le moment où ils sont mis en possession de leur certificat d'inscription, c'est-à-dire à partir du jour où ils ne reçoivent plus de traitement jusqu'à l'époque où ils peuvent toucher pour la première fois les arrérages de leur pension de retraite ; et rien ne semble encore avoir été fait pour remédier à un état de choses des plus préjudiciables à leurs légitimes intérêts : certains d'entre eux, en effet, restent ainsi sans ressources pendant plus d'une année.

Un aussi long retard n'est justifié par aucun motif.

Si, pour l'accomplissement des diverses et nombreuses formalités prescrites par la loi au sujet d'une liquidation, opération qui incombe directement à mon ministère, il faut un délai d'environ six mois qu'il n'est pas, vous le savez, possible d'abréger, il n'en est pas de même du temps que nécessite le travail préparatoire dont vous avez l'initiative, savoir : l'instruction préalable de la demande de pension, la réunion des pièces exigées par les loi et règlement de 1853, et votre proposition d'admission à la retraite ; et je crois devoir vous soumettre des moyens plus propres que par le passé à en accélérer le résultat.

Dans les cas les plus fréquents, c'est au 1er octobre, c'est-à-dire à la rentrée des classes, que vous arrêtez les services des fonctionnaires : votre administration, à qui est réservé le soin de les remplacer, sait évidemment longtemps à l'avance que tels ou tels instituteurs cesseront d'être en activité à la fin de l'année scolaire.

Comme, d'autre part, le traitement des vacances est dû à tout maître qui a terminé l'année classique et a assisté à la distribution des prix, et que, par conséquent, rien ne s'oppose à ce que la moyenne de ses émoluments soit à l'avance régulièrement calculée et établie, je vous engage à m'adresser, dès le mois d'août, pour cette catégorie d'instituteurs, vos propositions de mise à la retraite; et ainsi, Monsieur le Préfet, non seulement aucun retard ne viendra s'ajouter au délai réglementaire de six mois, à dater de mon arrêté d'admission, mais ce délai lui-même se trouvera, en réalité, réduit pour eux, puisqu'il n'y aura plus qu'un intervalle de quatre mois et demi ou cinq mois entre la cessation du traitement et la jouissance de la pension.

Quant à ceux qui demandent leur retraite ou à ceux que vous êtes obligé de remplacer *dans le cours de l'année*, je vous prie d'inviter MM. les Inspecteurs à réunir sans retard les éléments de leurs dossiers et à vous les transmettre en même temps que les propositions de remplacement.

Il n'est pas aussi facile de diminuer la durée de l'instruction en ce qui concerne les fonctionnaires en instance de pension *pour infirmités;* mais vous voudrez bien tenir la main à ce que les agents placés sous vos ordres fassent comprendre aux intéressés combien il leur importe de fournir au plus tôt les certificats nécessaires.

Dans les cas qui font l'objet des deux paragraphes précédents, je vous recommanderai de m'adresser vos propositions chaque fois qu'il y aura lieu, même pour une espèce isolée, et sans attendre un travail d'ensemble qui aboutirait à un retard au préjudice des premiers intéressés.

Il est une autre cause de lenteur que je dois vous signaler : c'est l'irrégularité de certaines pièces que je suis obligé de renvoyer à votre administration pour être rectifiées ou complétées, et j'appelle à ce sujet toute votre attention sur les recommandations suivantes :

1° On ne doit compter, comme valables pour le droit à pension, que les années postérieures à l'âge de 20 ans et à l'obtention du brevet de capacité;

2° Les années de service dans l'enseignement libre ne peuvent jamais être comprises dans la supputation des années donnant droit à la retraite; il en est de même du temps passé en congé ou en inactivité *sans traitement;*

3° Le temps de congé ou d'inactivité *avec traitement* compte pour la retraite, mais le traitement afférent à ce temps ne saurait entrer dans le décompte de la moyenne, lors même qu'il serait égal ou supérieur au traitement d'activité. La période dont il s'agit est tout entière valable pour constituer le droit à pension, mais elle n'est liquidable que jusqu'à concurrence de cinq ans;

4° Le traitement moyen doit être établi d'après celui des six années *consécutives* ou *non*, pendant lesquelles l'instituteur aura joui des émoluments les plus élevés ;

5° Les quatre certificats exigés des fonctionnaires qui n'ont pas vingt-cinq ans de services accomplis doivent mentionner, non pas que les infirmités dont ils excipent ont été contractées *dans* ou *pendant* l'exercice de leurs fonctions, mais qu'elles *résultent* de l'exercice même de ces fonctions ; et les attestations médicales doivent, autant que possible, au moyen d'un développement destiné à éclairer mon administration et le Conseil d'Etat, démontrer le lien qui peut rattacher la maladie invoquée à l'accomplissement des devoirs professionnels du fonctionnaire. Ces quatre certificats seront distincts, une même personne ne pouvant donner l'attestation à deux titres différents.

6° Le fonctionnaire qui compte vingt-cinq ans de services, mais qui n'a pas encore atteint sa 55° année, peut être dispensé de la condition d'âge moyennant la production de deux certificats médicaux qui le déclarent *hors d'état de continuer ses fonctions*. Il n'est pas nécessaire, dans ce cas, d'établir que la maladie ou l'infirmité résulte de l'exercice des fonctions. S'il meurt avant d'avoir été admis à la retraite, quel que soit son âge, et par cela même qu'il a vingt-cinq ans de services, il passe son droit à sa veuve ou à ses orphelins mineurs.

7° Il n'en est pas de même de celui qui meurt avant d'avoir accompli vingt-cinq ans d'exercice ; il ne peut transmettre à sa veuve qu'un droit qui lui aurait été conféré à lui même avant son décès, c'est-à-dire son admission à la retraite pour cause d'infirmités. Il importe donc que les infirmités soient constatées avant la mort et qu'une proposition de mise à la retraite me soit faite en temps opportun, en un mot, qu'il soit apporté la plus grande célérité dans ces circonstances, puisque la moindre négligence aurait pour effet de priver de tout droit la veuve ou les enfants du fonctionnaire.

8° Les actes de l'état civil doivent être rédigés sur papier timbré et légalisés ; la formalité du timbre n'est pas exigée pour les personnes qui sont dans un état d'indigence reconnu ; mais, dans ce cas, il faut que mention soit faite, sur l'extrait même, du motif pour lequel il a été délivré sur papier libre.

9° Les certificats de non-séparation de corps sont délivrés par le greffier du tribunal, par le maire ou par le juge de paix. Le greffier a qualité pour fournir cette attestation sous sa seule signature. Le certificat du maire, de même que celui du juge de paix, ne peut être valable que s'il a été rédigé en présence et sur l'attestation de deux témoins.

10° (Instruction nouvelle). Les services n'étant comptés qu'à partir non seulement de 20 ans, mais encore de l'obtention du brevet de capacité, mention doit être faite de la date de ce brevet sur l'état de service et certifiée par le préfet sur le vu du brevet ou d'une copie authentique.

Telles sont, Monsieur le Préfet, les diverses mesures que j'ai l'honneur de vous proposer et pour l'exécution desquelles je me permets de compter sur votre actif et obligeant concours, persuadé que vous y verrez comme moi le moyen le plus sûr et le plus rapide de mettre une nom-

M. Fenard, instituteur-adjoint à l'école primaire annexée à l'école normale de Mirecourt, bachelier ès sciences, pourvu du brevet complet, est délégué, à titre provisoire, dans les fonctions de maître-adjoint (3e classe) à l'école normale d'instituteurs de Moulins, en remplacement de M. Lapeyre, qui reçoit une autre destination.

M. Basset, instituteur-adjoint à Saint-Lubin-des-Joncherets (Eure-et-Loir), pourvu du brevet complet et du certificat d'aptitude aux fonctions de maître-adjoint d'école normale, est nommé maître-adjoint (3e classe) à l'école normale d'instituteurs de Quimper, en remplacement de M. Saux (en religion frère Léopold Arsène).

M. Cartel, instituteur à Besmont (Aisne), pourvu du brevet complet et du certificat d'aptitude aux fonctions de maître-adjoint d'école normale, est nommé maître-adjoint (3e classe) à l'école normale d'instituteurs de Quimper, en remplacement de M. Deschamps (en religion frère Aldias-Joseph).

M. Villain, pourvu du brevet complet et du certificat d'aptitude aux fonctions de maître-adjoint d'école normale, est nommé maître-adjoint (3e classe) à l'école normale d'instituteurs de Quimper, en remplacement de M. Peuziat (en religion frère Conraad de Jésus).

M. Pillet, maître-adjoint (2e classe) à l'école normale de Limoges, est nommé, en la même qualité, à l'école normale d'instituteurs de Rouen, en remplacement de M. Journiaux (en religion frère Adelphin).

M. Platrier, maître-adjoint (3e classe) à l'école normale de Perpignan est nommé, en la même qualité, à l'école normale d'instituteurs de Rouen, en remplacement de M. Oliot (en religion frère Adéodatus).

M. Bidault, instituteur-adjoint à Neuville-aux-Bois (Loiret), pourvu du brevet complet, est délégué, à titre provisoire, dans les fonctions de de maître-adjoint (3e classe) à l'école normale d'instituteurs de la Roche-sur-Yon (emploi nouveau).

M. Perrin, instituteur-adjoint à Lunéville, pourvu du brevet complet, est délégué, à titre provisoire, dans les fonctions de maître-adjoint (2e classe) à l'école normale d'instituteurs de Nice (emploi nouveau).

M. Reynaud, professeur de la classe primaire annexée au collège de Briançon (Hautes-Alpes), pourvu du brevet complet, est délégué, à titre provisoire, dans les fonctions de maître-adjoint (3e classe), à l'école normale d'instituteurs de Privas, (emploi nouveau).

M. Desgranges, maître de la classe préparatoire au collège de Saint-Hilaire-du-Harcouet (Manche), pourvu du brevet complet et du certificat d'aptitude aux fonctions de maître-adjoint d'école normale, est nommé maître-adjoint (3e classe) à l'école normale d'instituteurs de Savenay (emploi nouveau).

M. Paintandre, instituteur-adjoint à l'école professionnelle de Joinville (Haute-Marne), pourvu du brevet complet et du certificat d'aptitude aux fonctions de maître-adjoint d'école normale, est nommé maître-adjoint (3e classe) à l'école normale d'instituteurs de Troyes (emploi nouveau).

M. Simonin, instituteur-adjoint à Belfort (Haut-Rhin), pourvu du brevet complet et du certificat d'aptitude aux fonctions de maître-adjoint

d'école normale, est nommé maître-adjoint (3e classe) à l'école normale d'instituteurs de Valence (emploi nouveau).

M. Riant, instituteur-adjoint à Tours (Indre-et-Loire), pourvu du brevet complet et du certificat d'aptitude aux fonctions de maître-adjoint d'école normale, est nommé maître-adjoint (3e classe) à l'école normale d'instituteurs de Loches (emploi nouveau).

M. Olivier, professeur au collège de Sées (Orne), pourvu du brevet complet et du certificat d'aptitude aux fonctions de maître-adjoint d'école normale, est nommé maître-adjoint (3e classe) à l'école normale d'instituteurs de Laval, en remplacement de M. Foubert, appelé à d'autres fonctions.

1er avril. — La délégation confiée à M. Puiseux, inspecteur général de l'instruction publique (hors cadre) dans les fonctions de directeur de l'école normale d'instituteurs du département de la Seine, prend fin à partir de ce jour.

M. Lenient, inspecteur primaire à Paris, délégué dans les fonctions de préfet des études à l'école normale d'instituteurs du département de la Seine, est nommé directeur de cet établissement.

M. Puiseux, inspecteur général de l'instruction publique (hors cadre) est chargé d'inspecter, pendant l'année 1880, les établissements d'enseignement primaire supérieur qui reçoivent des boursiers de l'État.

TRAVAUX PARLEMENTAIRES

La Chambre décide dans sa séance du 26 avril que la nomination de la Commission relative à la proposition de M. Paul Bert, concernant le service militaire pour les instituteurs et les ministres des cultes, sera ajournée.

Le Sénat, dans sa séance du 20, mai, a adopté en deuxième délibération le projet de loi concernant : 1° la Caisse pour la construction des lycées nationaux, collèges communaux et écoles primaires ; 2° l'ouverture au ministère de l'instruction publique et des Beaux-Arts, sur l'exercice 1879, d'un crédit de 17 millions à titre de subvention extraordinaire à ladite Caisse.

Nous publierons le texte de ce projet lorsqu'il sera promulgué par le Ministre de l'Instruction publique.

10 mai. — La Chambre adopte au scrutin à l'unanimité de 345 votants un projet de loi portant ouverture au ministère de l'instruction publique et des beaux-arts sur l'exercice 1880, d'un crédit supplémentaire de 45,000 francs (Instruction primaire, cours d'adultes, secours, allocations diverses).

11 mai. — M. Paul Bert dépose sur le bureau de la Chambre les deux rapports concernant les projets de loi relatifs à l'enseignement primaire gratuit, laïque et obligatoire.

24 mai. — La première délibération a eu lieu sur le projet relatif aux titres de capacité exigés pour l'enseignement primaire. M. Paul Bert a demandé la déclaration d'urgence qui a été accordée.

INFORMATIONS, NOUVELLES ET FAITS SCOLAIRES.

On nous écrit de Bruxelles :

« Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts de France vient de notifier au Président de la Ligue de l'enseignement qu'*afin de donner à cette Association un témoignage public de sa sympathie pour l'œuvre qu'elle poursuit*, il a désigné pour représenter son administration au Congrès international de l'enseignement qui aura lieu à Bruxelles du 22 au 29 août 1880 :

MM. Du Mesnil, conseiller d'Etat, ancien directeur de l'enseignement supérieur ; Gréard, vice-recteur de l'académie de Paris ; Buisson, directeur de l'enseignement primaire. »

Un certain nombre d'aspirantes aux fonctions de directrice d'école normale ayant manifesté l'embarras qu'elles éprouvent pour leur préparation à la partie administrative de l'examen, le Ministère, en vue du concours annoncé pour le mois de juillet prochain, a fait réimprimer les décrets des 26 décembre 1855 et 2 juillet 1866 relatifs aux écoles normales primaires.

Ces décrets ont été tirés à part. Un exemplaire en sera transmis à toute personne qui en fera la demande à la Direction de l'enseignement primaire, 1er bureau.

Une fête scolaire au Havre.

Le mardi 23 mars à l'école communale de la rue Dumé-d'Aplemont, au Havre, dirigée par M. Serrurier, et fréquentée par 520 élèves, avait lieu la distribution des récompenses méritées par les élèves pendant le semestre écoulé. Cette fête était présidée par M. l'Inspecteur d'académie, assisté de M. Vasselin, inspecteur primaire et de M. Jardin délégué cantonal.

Tous les travaux écrits des élèves étaient représentés par les cahiers de devoirs et les compositions hebdomadaires classés et reliées en volume, de plus, le directeur de l'école avait voulu sous la forme attrayante de chants de difficulté progressive, montrer les résultats pratiques de l'enseignement de la musique et, par la récitation de morceaux choisis, faire constater les progrès déjà réalisés dans le cours de lecture à haute voix et de récitation, qu'il a ouvert en janvier dernier.

M. l'Inspecteur d'académie a ensuite félicité M. Serrurier et ses adjoints des excellents résultats obtenus dans l'école et a adressé ses remerciements à M. le Délégué cantonal pour son généreux concours.

La séance s'est terminée par les exercices élémentaires de gymnastique dont l'exécution parfaite prouve que cet enseignement n'a pas moins de succès que tout le reste.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie
RUE BERGÈRE, 20. A PARIS. — 11178-0.



